



A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

IV. ÉVFOLYAM

(1935—36)

KIADJA AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA
TANÁRI TESTÜLETE.

FELELŐS SZERKESZTŐ:

KRATOFIL DEZSŐ

AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA IGAZGATÓJA

SZERKESZTŐSÉG: SZEGED, BOLDOGASSZONY-
SUGÁRÚT 8.

ELŐFIZETÉSI DIJ EGY ÉVRE 12 PENGŐ.



59527



A Cselekvés Iskolája munkatársai az 1935.—36. tanévben :

Dr. Abrahám Ambrus Andor	Hollóné Hatos Kornélia
Dr. Baranyai Erzsébet	Izsák Gyula Endre
Dr. Baróti (Kratochfill) Dezső	Jármai Vilmos
Bánhidi László	Jeges Sándor
K. Bedekovich Lajos	Kendoff Károly
Békési Gizella	Kratofil Dezső
Dr. Belohorszky Ferenc	Matzkó Gyula
Ifj. Dr. Bruckner Győző	Dr. Noszlopi László
Császár Elek	Radnótiné Hrabovszky Irén
Dr. Diósi Géza	Dr. Somogyi József
Fogassy Ödön	Szántó Lőrinc
Dr. Gyulai Ágost	Szenes Adolf
Dr. Harsányi István	Dr. Tettamanti Béla
Dr. Házy Albert	Dr. Tomori Viola
Dr. Várkonyi Hildebrand	

Tartalomjegyzék.

I. TANULMÁNYOK.

1. Dr. <i>Abrahám Ambrus Andor</i> : Megnyitó beszéd	— — — —	1
2. <i>Bánhidi László</i> : A szülőföldismertetés jelentősége és beillesztése a tanítás menetébe	— — — — —	47
3. Dr. <i>Bolehorszky Ferenc</i> : Középiskoláink feladatai a nemzetnevelésben	— — — —	339
4. <i>Császár Elek</i> : A rajzolás szerepe a történettanításban	— — — —	149
5. Dr. <i>Harsányi István</i> : A tanári tekintély kérdése	— — — —	38
6. Dr. <i>Házy Albert</i> : Irodalomtörténeti évszámok és események grafikus ábrázolása	— — — — —	349, 459
7. <i>Hollóné Hatos Kornélia</i> : A női kézimunkatanítás és a tanárképzés	— — — —	143
8. — A női kézimunkatanítás és a tanterv	— — — —	357
9. <i>Jármai Vilmos</i> : A koncentráció a német nyelv tanításában	— — — —	143
10. <i>Kratofil Dezső</i> : A cselekvő iskola néhány gyakorlati problémája	— — — —	24
11. Dr. <i>Noszlopi László</i> : Nemzeti nevelés az iskolában	— — — —	444
12. <i>Szántó Lőrinc</i> : Helytörténet az iskolában	— — — —	134
13. <i>Szenes Adolf</i> : A könyvviteltan a polgári iskolában	— — — —	264
14. Dr. <i>Tettamanti Béla</i> : Nemzetnevelés, mint a neveléstudomány magyar rendszere	— — — — —	14
15. Dr. <i>Tomori Viola</i> : A személyiségpedagógia egy újabb iránya	— — — —	249
16. Dr. <i>Várkonyi Hildebrand</i> : Nevelés és gyakorlati lélektan:		
B) Fejlődési jellegzetességek	— — — — —	6
C) A pszichés nemi különbségek és az együttes nevelés kérdése	— — — — —	121
A nevelőhatás lélektana. — A tanítás	— — — —	237
Nevelőhatás. Példaadás és utánpótlás	— — — —	329
A nevelőhatás lélektana. Feladat. Parancs és tilalom	— — — —	429

II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

1. K. <i>Bedekovich Lajos</i> : Itália meghódítása	— — — — —	165
2. <i>Fogassy Ödön</i> : Virágtartó falikosár fémből	— — — — —	74
3. — Gombolyító fából	— — — — —	196
4. — Szappantartó (fa- és fémmunka)	— — — — —	293
5. — Papírmetsző-készítése	— — — — —	396
6. <i>Izsák Gyula Endre</i> : Transzparenszek papírból	— — — — —	76
7. <i>Jeges Sándor</i> : A munkáltató vegytanításáról (I., II.)	— — — —	177, 276
8. — A mezei zsálya	— — — — —	376
9. — Illatos ibolya	— — — — —	472
10. <i>Kendoff Károly</i> : Néhány szó a munkára indító földrajzi problémákról	— — — —	57

11.	—	Hazánk alaposabb megismerése földrajzi munkacsoportok kutatómunkáján keresztül — — — — —	159
12.	—	A Kis-Alföld — — — — —	272
13.	—	A Föld keringése a Nap körül. Évszakok és égővek keletkezése — — — — —	369
14.	—	Megfigyelések egy marospartí kiránduláson — — — — —	464
15.	Kratofil Dezső:	A gömb (I., II.) — — — — —	63, 169
16.	—	Az állami egyenes adók — — — — —	381
17.	Matzkó Gyula:	A lejtő — — — — —	70
18.	—	A légnyomás — — — — —	184
19.	—	A gömbtükrök — — — — —	285
20.	—	A telefon és mikrofon — — — — —	391
21.	—	Szikratávíró — — — — —	481
22.	Szántó Lőrinc:	A monda — — — — —	52
23.	—	A -ba, -be és -ban, -ben rag használata — — — — —	365
24.	—	Piac, vásár, tőzsde — — — — —	436
25.	Szenes Adolf:	Üzleti események megbeszélése. Az első följegyzési könyv	477

III. IRODALOM. a) Hazai irodalom.

1.	Alszeghy Zsolt:	A magyar irodalom története. III. kötet. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	304
2.	Arató István:	A községi ev. leánylíceum szakterem-rendszere. Ism.: Kratofil Dezső — — — — —	84
3.	Dr. Baranyai Erzsébet:	Milyen a mai egyetemi hallgató. Ism.: Dr. Tomori Viola — — — — —	497
4.	Benedek Marcell:	Irodalomesztétika. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	503
5.	Bognár Cecil:	Pszichológia. Ism.: Dr. Somogyi József — — — — —	380
6.	Csekey István és Diósy Géza:	Hírhedett zenésze a világnak. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	404
7.	Csekő Árpád:	Mennyiségtani és fizikai tanulókísérletek. Ism.: Matzkó Gyula — — — — —	400
8.	Domokos Lászlóné és Blaskovich Edith dr.:	Az alkotó munka az új iskolában. Ism.: Békési Gizella — — — — —	82
9.	Féja Géza:	Ady Endre Jóslások Magyarországról. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	502
10.	Fináczy Ernő:	Didaktika. Ism.: Várkonyi Hildebrand dr. — — — — —	199
11.	Genthon István:	A magyar történelem képeskönyve. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	205
12.	Genthon István:	Az új magyar festőművészet története 1800-tól napjainkig. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	207
13.	Gönczi Terka:	Gyermekek és felnőttek. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	307
14.	Dr. Greguss Pál:	Bevezetés az öröklés tanba. Ism.: Dr. Somogyi József — — — — —	81
15.	Dr. Greguss Pál:	400 egyszerű növényélettani kísérlet. Ism.: Jeges Sándor — — — — —	399
16.	Dr. Harsányi István:	A hazugság, mint nevelési probléma. Ism.: Békési Gizella — — — — —	295

17. <i>Havas István</i> : Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén. <i>Ism.</i> :	
Dr. Gyulai Ágost — — — — —	401
18. <i>Horváth János</i> : Az irodalmi műveltség megoszlása. <i>Magyar Humániz-</i>	
mus. <i>Ism.</i> : Dr. Baróti Dezső — — — — —	204
19. <i>Illyés Gyula</i> : Puszták népe. <i>Ism.</i> : Dr. Baróti Dezső — — — — —	502
20. <i>Imre Sándor</i> : A neveléstudomány magyar feladatai. <i>Ism.</i> : Dr. Baranyai	
Erzsébet — — — — —	203
21. <i>Iván József</i> : Balatonfüred és környéke és a Balaton. <i>Ism.</i> : <i>Kendoff</i>	
Károly — — — — —	90
22. <i>Jablonkay Géza</i> : Gyermekeknapló. <i>Ism.</i> : Békési Gizella — — — — —	296
23. <i>Kendoff Károly</i> : Mit rajzoljunk a földrajzórán? <i>Ism.</i> : (—) — — — — —	91
24. <i>Dr. Kisparti János</i> : A családi nevelés útjain. <i>Ism.</i> : Diósi Géza dr. — — — — —	200
25. <i>Lenkei István</i> : A család és iskola együttműködéséről. <i>Ism.</i> <i>Kra-</i>	
tofil Dezső — — — — —	401
26. <i>Mayer Blanka</i> : Magyar nyelvi oktatás a székesfővárosi irányító pol-	
gári leányiskolában. <i>Ism.</i> : Radnótiné Hrabovszky Irén — — — — —	207
27. <i>Merényi Oszkár</i> : Irodalomtanítás a középiskolákban és a felső kereske-	
delmi iskolákban. <i>Ism.</i> : Baróti Dezső dr. — — — — —	86
28. <i>Mészöly Gedeon</i> : Földiekkel játszó . . . <i>Ism.</i> : Baróti Dezső dr. — — — — —	87
29. <i>Nemes Lipót</i> tanár huszonöt éves gyermekmentő és tudományos munkás-	
sága. <i>Ism.</i> : Békési Gizella — — — — —	303
30. <i>Ortutay Gyula</i> : Székely népballadák. <i>Ism.</i> : Baróti Dezső dr. — — — — —	87
31. <i>Ortutay Gyula</i> : Magyarságtudomány. <i>Ism.</i> (—) — — — — —	211
32. <i>Dr. Révay József</i> : Utravaló a vakációra. <i>Ism.</i> : Diósi Géza dr. — — — — —	301
33. <i>Rucsinszky Henriette</i> : A vegytan és ásványtan tanítása a Székesfő-	
városi Irányító Polgári Iskolában. <i>Ism.</i> : ifj. dr. Bruck-	
ner Győző — — — — —	494
34. <i>Sárospataki ref. főiskola</i> : Péntek esték. <i>Ism.</i> : (—) — — — — —	90
35. <i>Schöpfung Aladár</i> : Ady Endre. <i>Ism.</i> : Baróti Dezső dr. — — — — —	502
36. <i>Surányi Miklós</i> : Egyedül vagyunk. <i>Ism.</i> : Gyulai Ágost dr. — — — — —	500
37. <i>Szerb Antal</i> : Csodák és hétköznapiak. <i>Ism.</i> : Baróti Dezső dr. — — — — —	403
38. <i>Szondy György</i> : A modern iskola és az ifjúság olvasmányai. <i>Ism.</i> : Dr.	
Baróti Dezső — — — — —	305
39. <i>Tarján Ferenc</i> : Hogyan születik a találmány. <i>Ism.</i> : Matzkó Gyula — — — — —	307
40. <i>Tomori Viola</i> : A parasztság szemléletének alakulása. <i>Ism.</i> : Békési	
Gizella — — — — —	210
41. <i>Vágó Károly</i> : A gyermekvédelem. <i>Ism.</i> : Békési Gizella — — — — —	302
42. <i>Weszely Ödön</i> : A korszerű nevelés alapelvei. <i>Ism.</i> : Várkonyi Hil-	
debrand dr. — — — — —	78
b) Külföldi irodalom.	
1. <i>Adolf Busemann</i> : Pädagogische Jugendkunde. <i>Ism.</i> : Szántó Lőrinc — — — — —	84
2. <i>W. O. Döring</i> : Psychologie der Schulklasse. <i>Ism.</i> : Szántó Lőrinc — — — — —	299
3. <i>Georg Hüberle</i> : Baumappte für physikalische Geräte. <i>Ism.</i> : Szenes Adolf — — — — —	216
4. <i>Georg Kerschensteiner</i> : Theorie der Bildung. — Theorie der Bildungs-	
organisation. <i>Ism.</i> : Szántó Lőrinc — — — — —	398
5. <i>Oswald Kroh</i> : Die psychologie des Grundschulkindes. <i>Ism.</i> : Szenes Adolf — — — — —	218
6. <i>Oswald Kroh</i> : Psychologie der Oberstufe. <i>Ism.</i> : Szántó Lőrinc — — — — —	297

7. Lotte Müller: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule. Ism.: Szántó Lőrinc	— — — — —	498
8. Nevelés nemzetközi hivatala: Le travail par équipes à l'école. Ism.: Várkonyi Hildebrand dr.	— — — — —	212
9. Hans Timmermann: Schulphysik als völkische Lehrgut. Ism.: Szenes Adolf	— — — — —	215

IV. LAPSZEMLE.

1. Pedagógiai Szeminárium	— — — — —	103, 222, 316, 412, 511
2. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közöny	— — — — —	103, 223, 318, 413, 511
3. Magyar Tanítóképző	— — — — —	104, 224, 319, 415, 513
4. Magyar Középiskola	— — — — —	106, 224, 318, 414, 512
5. Magyar Pedagógia	— — — — —	106, 224, 320, 417
6. A Gyermekek	— — — — —	— — — — —
7. Kereskedelmi Szakoktatás	— — — — —	109, 227, 321
8. Népoktatási Szemle	— — — — —	— — — — —
9. Az Iskola és Egészség	— — — — —	110, 226, 321, 418, 514
10. Psychologie et la Vie	— — — — —	110, 418, 519
11. Pädagogische Werte	— — — — —	111, 228, 323
12. Magyar Pszichológiai Szemle	— — — — —	— — — — —
13. A Gyermekek és az Ifjúság	— — — — —	225, 416
14. Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok	— — — — —	226, 321, 514
15. Monatschrift für höhere Schulen	— — — — —	— — — — —
16. Archiv für die gesammte Psychologie	— — — — —	— — — — —
17. Pädagogischer Führer	— — — — —	419, 516
18. Der deutsche Volkserzieher	— — — — —	422, 520
19. Földrajzi Szeminárium	— — — — —	— — — — —
20. A Jövő Utjain	— — — — —	— — — — —
21. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde	— — — — —	— — — — —

V. KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK. (Szenes Adolf.)

1. Hogyan valósítható meg a cselekvő tanítás a mennyiségtannál?	— — — — —	92
2. Miért eredménytelen a számtantanítás?	— — — — —	93
3. Számoltassunk-e megnevezetlen számokkal?	— — — — —	94
4. A matematika tanítása német nemzeti szociálista szellemben	— — — — —	95
5. Humor a számtantanításban	— — — — —	97
6. Pestalozzi összeköttetése Magyarországon	— — — — —	98
7. A cselekedtetés elve a háztartásban tanításában	— — — — —	100
8. Az orosz iskolarendszer	— — — — —	100
9. Külföldi hírek	— — — — —	101, 315, 411, 509
10. A fizikatanítás reformja	— — — — —	214
11. Hans Timmermann: Schulphysik als völkischer Lehrgut	— — — — —	215
12. Tanulók fizikai kísérlete	— — — — —	216
13. Georg Hüberle: Baumappte für physikalische Geräte	— — — — —	216
14. J. Springer: Erziehung zum freien Unterrichtsgespräch	— — — — —	217

15. Az iskolakötelezettség kezdete — — — — —	218
16. Kroh: Die Psychologie des Grundschulkindes — — — — —	218
17. A közoktatásra szánt összegek az európai államokban — — — — —	219
18. Abesszíniában — — — — —	219
19. Hány tanuló jár Ausztriában a középfokú iskolákba? — — — — —	219
20. Az olasz fasiszta iskolarendszer — — — — —	309
21. Bécsi leányiskola tanítása Magyarországról — — — — —	310
22. A slöjd a stockholmi iskolákban — — — — —	311
23. Kisebb segédeszközök a számtanításnál — — — — —	311
24. Heimatkundliche Arbeiten — — — — —	313
25. Az iskolakötelezettség meghosszabbítása Svájcban — — — — —	314
26. Az osztrák Hauptschule új szervezete és tanterve — — — — —	405
27. Történettanítás és politikai nevelés — — — — —	407
28. Nemzetközi kongresszusok — — — — —	410
29. A mozgókép, a rádió és az újság a tanítás szolgálatában — — — — —	504
30. Az olasz—abesszín ellentét — — — — —	505
31. Amerikai nevelésügy — — — — —	507
32. A lengyel közoktatás reformja — — — — —	508
33. A nemzetközi nevelésügyi hivatal évkönyve — — — — —	508.
34. A szabadlevegős iskolák — — — — —	509

VI. HIREK.

1. Dr. Hóman Bálint tiszteletbeli doktorrá avatása. — — — — —	114
2. A tankerületi kir. főigazgatók kinevezése — — — — —	114
✓ 3. Eduard Spranger tiszteletbeli doktorrá avatása — — — — —	115
4. A Magyar Pedagógiai Társaság közgyűlése — — — — —	115
5. A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Kamara Kórusának hangversenye — — — — —	115
6. Három értesítő — — — — —	116
7. A Pedagógiai Szeminárium új szerkesztője — — — — —	118
8. Az ipariskolák igazgatása és felügyelete — — — — —	118
9. A Szegedi Pedagógusok Köre — — — — — 118, 235, 327, 426	
10. Szünidei tanfolyamok — — — — —	119
11. A gyakorló polgári iskola könyvtára — — — — — 120, 235	
12. Pintér Jenő dr. a szegedi egyetem ny. r. tanári kinevezése — — — — —	233
13. A népoktatási körzeti iskolafelügyelők megbízatása — — — — —	235
14. Az Orsz. Közokt. Tanács szervezeti szabályzata és új elnöksége — — — — —	325
15. Tanfolyam a szegedi tankerület nevelői részére — — — — —	326
16. A „Népünk és Nyelvünk” folyóirat szerkesztőváltozása — — — — —	327
17. Berzeviczy Albert halála — — — — —	425
18. Az Országos Közoktatási Tanács tagjai — — — — —	426
19. A Magyar Pedagógiai Társaság új rendes tagjai — — — — —	523

Kisebb hírek minden számban.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete.

Felelős szerkesztő : KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.
Szerkesztőség és kiadóhivatal : Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Megnyitó beszéd.*

Mikor Szögi Endre barátom, főiskolánknak kiváló képzettségű művésztanára azzal a kéréssel keresett fel, hogy lennék én a megnyitója a főiskola ma esti hangversenyének, mivel kötelességemnek érzem és szívem szerint is nagyon, hogy tettel s szóval támogassak minden olyan ügyet, mely főiskolánknak díszére és hasznára lesz, készséggel vállalkoztam erre a rám nézve szerfelett megtisztelő feladatra. Csak később, mikor magamra maradtam, akkor eszméltem rá, hogy tulajdonképpen mit tettem. Hiszen én természetbúvár vagyok, aki a biblia mellett a természetnek csodálatos könyvét lapozgatom, az életnek magasabb törvényeit kutatom, én zoológus vagyok, aki csodálom, tanulom és tanítom azokat az isteni eredetű törvényeket, azokat a bámulatos harmóniákat, azt a hatalmas munkakomplexumot, amely egyetlen élő protoplasma cseppben is felismerhetetlen sokféleségben s millió változatban tűnik kutató szemeim elé s incselkedő Galathea-ként tűnik el a jelenségek okain tűnődő értelmem elől.

Egy kissé megtorpantam s néhány percre gondolkodóba estem, de nem sokáig maradtam kétségeim között, mert ott volt már a megoldás. — Mit tűnődöm, hisz magyar vagyok, aki dallal ébred, dallal fekszik; dalol, ha csordultig a szíve keserőséggel, dalol, ha rohan a csaták tüzébe, ha verejtéke csordul

* Elmondott az Állami Polgári Tanárképző Főiskola Kamara-Kórusa és Énekkarának tanévvégi hangversenyén.

az áldott anyaföldre. Eszembe jutott, hogy én a Hargita alján születtem, hogy székely vagyok, akinek dalol a forrás, a csobogó, mesélő, kis patak, az erdő, az ezerszínű illatárban úszó virágos rét, a mező, az imára hívó harang, a havasi pásztor kürtje, a virágfakasztó tavasz s a lombhullató ős. Hogy szeretem a muzsikát, szeretem a dalt s mert szívvel-lélekkel átérzem, minden erőmmel támogatom is azt a magyar, modern zenei irányt, amelyet ma is élő és dolgozó nagy klasszikusai megteremtettek s amelynek Szögi Endre is lelkes követője. tehetséges művelője s ernyedhetetlen munkása. — Szeretem s érzem a magyar dalt, mert nemzetemnek egy hős, vitéz, lovasias népnek, egy sokat szenvedett, a népek küzdőterén testvér és megértő barát nélkül álló, méltatlanul és igazságtalanul megkínzott és meghúrcolt, ma Trianon fekete keresztjén függő népnek dicső múltja, szomorú jelene, gyér öröme, s keserves szenvedése szól belőle felém s ma már széles e világon mindenki felé, aki az éther hullámain keresztül hallgatja a magyar muzsikát. Szeretem a magyar dalt, melyet eddig a földnek minden kultúrnépe megcsodált, mert talált benne valamit, ami neki új volt, szokatlan volt s kiértett belőle valamit, ami lelkét megkapta, megmozgatta a szívét s rabul ejtette gondolkozó esztét.

Ludwig Stein Angliába szakadt hazánkfia, a tudós tanár egyik nagyobbszabású socialistikai tanulmányában foglalkozik a különböző népeknek a muzsikájával s arra a következtetésre jut, hogy azoknak a népeknek van a legmegkapóbb és legszívhezszólóbb zenéjük, amelyek sokat szenvedtek. Ezért olyan szép és szívhezszóló a lengyeleknek, az olaszoknak és az oroszoknak a muzsikája s valamennyi között az ő megítélése szerint is a miénk, magyaroké, mert mi a legtöbbet szenvedtünk.

Hogy Ludwig Steinnak igaza van, azt magam is többször éreztem, de különösen akkor, ha messze mentem a hazai porondról. Egy alkalommal Németországban az Északi-tenger partjain barangoltam s amikor Hamburg kommunizmust-éltető ocsmány tüntetését végignéztem, este az Alster partján lévő Franciskaner-ba tértem vacsorázni. Szomorú voltam, elhagyatottnak éreztem magam s azon gondolkoztam, vajjon mikor fogom én a Szent Anna-tó mellett a havasi kürtszót hallani, mikor egyszerre csak muzsika szólalt meg az étterem másik szögletében. Már nem voltam egyedül, mert éreztem, hogy van még itt néhány ember, akinek, ha fáj valami, úgy fáj, mint nekem, akinek igaz érzései olyan húrokat pendítenek meg, mint az enyéim. Oroszok voltak . . .

Amikor én itt dalról és muzsikáról beszélek, nem értem a hivatásosoknak és kiváltságosoknak magasan szárnyaló s nagyobb zenei műveltség nélkül nem is érthető muzsikáját, hiszen ez a faji hangok mellett általában az egyéni öröklés folyamán

felhalmozódott impresszióknak és adottságoknak az emanációja, hanem értem a népzene, amely ettől egészen távol, évszázadok viharán keresztül a maga eredetiségében s ősiségében élt s él ma is a nép között úgy, ahogy azt a magyar népnek gazdag érzelmvilága szülte s hogy énekelje, az ajkára adta. Ha a muzsika, amint mondani szokták, a legnépszerűbb művészet, akkor a nép muzsikája a népnek legigazabb művészete, mely magában hordja az ősiségnek s az eredetiségnek minden zamatát s hamisítatlan igazság úgy, ahogy bő talaján a magyar nép szívében termett s örömeiben, bánatában pillanatok alatt megcsendült.

Volt ugyan, és ma is van nálunk más muzsika, de ez a magyar népnek a lelkét soha sem tudta elérni, szívének érzékeny húrjait sohasem tudta megpendíteni, mert nem belőle jött, nem neki szólt s nem úgy szólt, hogy szívéig hasson. S hogy jött egykor s egy nemzedék, amely kőtapapírral s fonográflemezekkel felszerelve ment ki a nép közé, ezért vagyunk mi boldogok s ezért kell, hogy nagy legyen a mi örömünk s azért is, mert ők, akik a kincset megtalálták, elég erősek valának arra, hogy ezt úgy tudják feltálatni, hogy nemcsak minden magyar embernek szívéig hatol, hanem hallatára az egész világ hódolattal és csodálattal adózik a magyar muzsikának s rajta keresztül a magyar népnek s az alkotó magyar géniuszoknak.

Vannak nekünk más értékeink is. Van Arany Jánosunk, van Petőfi Sándorunk, van Madách Imrénk s mint épen a múlt hetekben lezajlott párisi és berlini eseményekből ismerjük, van Mécs Lászlónk, akik mind világító szellemei volnának a világnak, ha a gondolatot is olyan közös jegyekkel lehetne közkinccsé tenni, mint azt a csodálatos nagy magyar szívet, azt a nagy magyar erőt s azt az örök emberi sorsot, mely a magyar dalban oly sajátosan lüktet.

Mert ne feledjük soha, egy percre se, hogy ha akad valahol valaki széles e világon, aki bennünket megbecsül s ha a politika találmánya tőle mást nem követel, szeretetétbe is fogad, ezt csak azért teszi, mert magyarok s csak magyarok vagyunk. Minden munkánkból s minden értékünkéből egyedül csak az nyeri meg a nagy nemzetek tetszését s az bizonyítja a mi életképességünket, aminek sajátosan magyar színe, íze és ereje vagyon. Minden másban a világnak más nagy kultúrnépei már különbe, mint mi, vagy, ha nem, akkor legalább is vannak olyanok, mint mi vagyunk. A magyar karnak s a magyar kardnak az erejét megölték az ágyúk s a tankok, s ha a magyar dal a csendesen vívott nagy háborúban alkalmasnak ígérkezik arra, hogy nekünk teret hódítson, akkor tisztelt, hála és becsület magyar lélekkel véghezvitt támogatás illeti azokat az embereket, akik a magyar népzene fegyvereivel nekünk és értünk dolgoznak.

Hogy az a muzsika, amit a magyar nép lelke évszázadok viharán, örömén, bánatán, vérén és könnyén kitermelt, valóban érték, arra a magyar zene nagy klasszikusai is rájöttek, hiszen nagy alkotásaiknak a megteremtéséhez tartalomért, színért és zamatért ehhez menekültek. Csak felnőtt koromban halottam először Liszt Ferenc X. magyar rapszódiaját s mikor szívem mélyéig meghatva hallgattam végig a nagy művet, meglepetve kaptam magam rajta, hogy önkénytelenül is dúdolom egészet, hisz mindaz, amiből a nagy alkotás felépült, kicsi Csikországomnak s kora gyermekségemnek kedvenc dalait juttatta eszembe. A nagy olasz írók Keletre s Egyptom földjére jártak muzsikáért, ihletért és dalért s ebből teremtettk meg halhatatlan munkáikat. A mi zeneíróink közül sokan tisztán saját képességeikre támaszkodva próbáltak termelni s nem vették, vagy nem akarták észre venni, hogy itt él nálunk és köztünk a falú maradandóságának sziklavárán belül egy témában, színben, művészi alakításban, meglátásban s mesteri változatokban gazdag zenei világ, amelynek ők csak a cikornyasságát látták, de a lelke érintetlenül hagyta őket. Nem érezték, hogy ennek az ismerete és megőrzése nemzeti kötelesség, propagálása pedig az egyéni dicsőségen kívül ránk, magyarokra nézve, felbecsülhetetlen haszon.

Egy öreg német házaspárról hallottam, hogy a rádióban szorgalmasan hallgatgatta a magyar népmuzsikát s valahányszor csak hallotta, mindig sírásra fakadt. Ismeretlenül is siratnak tehát bennünket, pedig mi erre nem vagyunk rászorulva, mert mai elhagyatottságunkban is amikor egymás után kell mondogatnunk Julius Caesar keserű szavait: — te is fiam, Brutus! — patyolat tisztán állunk a történelem ítélőszéke előtt. Csak azt mondanám azoknak, akik rajtunk sírnak, amit Krisztus Urunk ajkára ad a csiki keresztúti ájtatosságnak egyik éneke: „Ne sirjatok, hogy így láttok! Magatokon és fiatokon sirjatok.“ És mégis van valami ebben a sírásban s ez az, hogy a magyar muzsikában benne van a magyarság szíve s ez úgy van oda belekomponálva, hogy nemcsak mi érezzük, hanem azok is, akiknek a mi múltunknak bánata s jelenünknek sötét sivársága egészen ismeretlen.

Hat esztendővel ezelőtt Angliának egy kis városkájában laktam, közel a Murse folyó torkolatához. Házigazdám egy jó öreg kertész volt, akinél áldottabb lelkű embert aligha találok életemben. Háziasszonyom egy sóhajtozó, az időjárás kedvetlen volta miatt napestig sopánkodó néni volt. Mind a ketten messzünnen jött idegennek néztek s ha úgy esténként elmondogattam nekik a mi fájdalmunkat, ha beszéltem nekik arról a nagy igazságtalanságról, amit az igazság és az entente „önrendelkezése“ nevében rajtunk elkövettek, csendben meghallgatták, de a meghatottságnak, vagy megértésnek legkisebb je-

lét sem vettem rajtuk észre. De amikor angolra fordítottam s elénekelttem nekik, hogy „Zokogástól hangos Duna, Tisza partja. kacagó ellenség osztozkodik rajta“, az ő szemükben is könny csillogott s azt mondta a háziasszonyom: „most értem, hogy miért szomorúak a magyarok“. —

A magyar népzene klasszikusai észrevették, hogy a zenében is, mint minden másban, amit a modern gépkultúra megteremtett, az öncélú haladás már a végét járja s hogy élete gyökerei újra éledjenek, vissza kell térnie a falúhoz. Nem kell a mai embernek túlfáradt agyvelejét új irányok kitalálásával és kijelölésével terhelni, hanem csak azt a drága kincset kell felszedni és kellő formában feltáralni, amely mérhetetlen gazdagságban és változatosságban él mindenütt, valahol csak egyetlen magyarnak dalra nyílik az ajka. A nagy nyugati népek Amerikával együtt a kongónégerek muzsikájához futnak s erre rázogattják unalmukban neurasthénias tagjaikat. Nálunk is hall az ember rádióban olyan nótát, melyben a négerdalügynök így biztatja a cigányt: „Gyantázzad, móré a vonót . . . s húzz egy jó néger nótát“ . . .

Pedig nekünk erre igazán nincsen szükségünk. Nekünk nem kell külföldről hozni dallamot s erre verset faragni, hanem csak oda kell mennünk az igazi forráshoz, amely nekünk bugyog s amely egyedül alkalmas arra, hogy tikkadtságunkban szomjunkat oltsa s összetört szívünknek vigasztalást nyújtson. Nem akarok innen harcot hirdetni, sem a mai táncórület, sem az ehhez használatos zene ellen, hiszen ami ezekben jó, az úgyis megmarad, ami pedig nem életképes, úgyis magától megszűnik. A dolgok és irányok mennek a maguk útján, akár szídjuk, akár dicsérjük őket.

Régi mondás s kissé talán már el is van koptatva, hogy a fák nem nőnek az égig. A modern ember természetes ösztöneivel szakítva, szellemi képességeit túlbecsülve, magasra tört s most Ádámként összekötő nélkül lebeg az ég és föld között. Lábbal taposott mindent, ami őt a röghöz láncolta s az életnek általános törvényeiből magát kiszabadítva, messzire ment azoknak a környezetéből, amelyek közé, hogy ezekkel együtt küzdjön, éljen és haljon, végtelen bölcsességében helyezte a Mindenhatót. Vissza a falúhoz, vissza a néphez, vissza a természethez, — hangzik mindenfelé a vészkiáltás, mert már süvít köröskörül a falanszter hideg szele. A magasfokú specializálódás és mechanizálódás fojtó gázzal kezd megölni mindent, ami ember, hogy a lélek szárnyalásától s az akarat szabadságától egészen megfosztva, csak csavarok, gombok, jelzőlámpák és számok maradjanak.

Az őszinteség szinte teljesen kiveszett. Az emberek a legnagyobb gonddal vigyáznak arra, nehogy csak véletlenül is egy őszinte szó hagyja el ajkukat. A legtöbb ember kettő, három,

sőt több életet él s arra, hogy ezeken kívül van még valami benne s ez az igazi, csak a templom csendjében, orgonaszónál eszmél. Mélyen elrejtve hordjuk magunkban, ami bennünk igazán isteni, de amellett igazán emberi, vastag páncéllal övezi a mesterkéltnél modern élet. De mégis csak meg van s ha ritkán, ha csak magunknak is érezzük, hogy bennünk van az isteni szikra, bennünk él egy csodálatosan harmonikus, nagy darab természetben, s magasra emel a föld porából akkor, ha imádkozunk s ha az ajkunk dalra nyílik.

Szólaljon meg hát a dal s töltse meg lelkünket áhítattal, hangolja lelkünket Istendícséretre, egymásnak kölcsönös megbecsülés alapján való szeretetére, töltse meg szívünket áldozatos hazaszeretettel, hogy tudjunk élni és dolgozni azért a maroknyi rögéért, amelynél szebbre ma sem süt az Isten boldogító napsugara. Szóljon hát a dal, s töltsön meg hittel, bizodalommal és reménységgel, hogy újra magyar imádság száll s magyar nóta zendül „a zöld Kárpátoktól a kék Adriáig“.

Dr. Ábrahám Ambrus Andor.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Negyedik közlemény)

B) Fejlődési jellegzetességek.

E folyóirat előbbi közleményeiben néhány oly szempontot emeltünk ki, melyekből a gyermek és az iskolai növendék teljesebb, mélyebb, alaposabb *megismerésére* tehetünk szert. A nevelés gyakorlatának ugyanis elsősorban erre van szüksége. A mai nevelés minden elméletét épen az különbözteti meg a régebbi pedagógiától, hogy teljes erejével nekifog a gyermek igazi lelki valóját, annak törvényeit felderítő munkának. Gyermekismeret, gyermeklélektan, neveléslélektan nélkül a nevelés elmélete és gyakorlata oly hídhoz hasonlítana, melynek ívezetét csak egy pillér tartja, a híd ívezete a másik végponton mintegy a levegőben van. — Az alább következő fejtegetések is a mélyebben szántó gyermekismerésnek ezt a nagy célját szolgálják. Miután láttunk egy-két utalást arra, hogyan juthat el a nevelő a gyermek alkatának (konstitúciójának) a megismerésére a tudomány mai álláspontját követve, — lássuk, melyek a tudomány főbb megállapításai a *gyermek fejlődésére* vonatkozóan. Világos ugyanis, hogy a gyermek és az ifjú leglényegesebb tulajdonsága a felnőttnél szemben épen az, hogy ő *fejlődő* lény, azaz egyénisége folytonos (előremenő) átalakulások színhelye; és régtől fogva világos minden nevelő előtt, hogy az oktatás

vagy nevelés bármely eszközének, módszerének csak úgy van valamelyes értelme, ha az a gyermek fejlődésének meghatározott időpontjához, állapotához van hozzámérve. A régebbi pedagógiának sok eljárása olyan volt, hogy el lehetett róla mondani: a gyermeket „kicsinyített felnőttnek” tekintette (legalább is elvben, eljárásának belső értelme szerint); a mai kor azonban — s a régebbi „intiució” pedagógusok is, — épen abból indul ki, hogy a gyermek nem felnőtt *en miniature*; aki a felnőttől csupán tudásfokban, tapasztalatokban és testi fejlettségben különbözik, hanem egy egészen más lény, — még pedig nemcsak „mennyiségileg” más, hanem „minőség” szerint is.

Tulajdonképeni feladatunk e helyen az volna, hogy röviden vázoljuk a gyermek és iskolai növendék kifejlődésének menetét, e fejlődés szakaszait, a szakaszok jellegzetes sajátosságait, az egyes képességek és tulajdonságok külön fejlődési menetét, fiúknál és leányoknál, a gyermekkorban és az ifjúkorban. Ezt a feladatot e helyen nem vállalhatjuk. E helyett két célt tűzünk itt ki magunk elé: egyrészt rámutatunk azokra a legfőbb munkákra, melyek a gyakorlati nevelőnek rendelkezésére állanak s melyeket tulajdonkép minden pedagógusnak szüntelenül tanulmányoznia kell, ha nem akar dilettantizmusba sülyedni; — másrészt egy-két, gyakorlati szempontból is figyelmet érdemlő és a közvetlen alkalmazást is lehetővé tevő fejlődési jellegzetességet ismertetünk, — kiragadva őket abból a nagy anyagból, melyet a gyermektanulmány ezen problémakörben néhány évtized óta felhalmozott.

A gyermek lelki fejlődését a kutatások mai álláspontjának megfelelően a mi irodalmunkban legjobban Nagy László munkája ismerteti. (Az érdeklődés fejlődése, 1911.) Igaz, hogy ő a gyermek *egész* lelki világának kifejlődését az „érdeklődés” fogalmának gyűjtőpontjába sűríti, ez a körülmény azonban nem tévesztheti meg a figyelmes olvasót, aki csakhamar látni fogja, hogy a mondott címen voltaképen egy majdnem teljes gyermeklélektant kapunk, megfelelő szakaszokra osztva. Ez a munka ma sem veszítette el értékesíthető előnyeit; a benne foglalt elveken és megismeréseken nyugszik N. L. didaktikai tervezete, melyet folyóiratunk más helyén részletesen közölt már (*Kratofil* Dezső tanulmánya.). Ez a didaktika jó példát ad arra, miképen lehet *összhangba hozni* a gyermek fejlődésének egyes szakaszait és e szakaszok lelki arculatát, képességeit, erőit azokkal a feladatokkal, melyeket a tantervek, más megfontolásokból kiindulva, az iskola s a gyermek elé tűznek. — *Marcell Mihály* egymásután megjelenő kötetei (A bontakozó élet) szintén bő és modern anyagot ölelnek fel, a gyermek és ifjú fejlődésének különösen vallásos és erkölcsi oldalát ismertetik. Különösen becsesek e kötetekben a szerző saját tapasztalatából merített esetek feldolgozásai. — A külföldi irodalom gazdag terméséből csupán a legnagyobb nevek álljanak itt, útmutatásul és mementó-ul: Ch. és K. Bühler, Piéron, Mendousse, Piaget, Spranger, W. Hoffmann, J. Hoffmann, Kroh stb. stb., művei.

A fejlődés fő menetének, szakaszainak ismerete mellett,

normális gyermeknél csupán arra a megjegyzésre szorítkozhatunk, hogy minden gyermek fejlődése *együttal egyéni is*; azaz bizonyos tevékenységek, pl. járni, beszélni tanulás kezdete, valamivel előbb, vagy utóbb is beállhat, mint más gyermekeknél; ezekből a különbözőségekből azonban nem szabad messzemenő következtetéseket vonni (mondjuk: hogy a gyermek nem normális).

Két fejlődési sajátosságot azonban kissé részletezőbben ismertetünk itt, — főképen azért, mert a nevelés gyakorlati menetében problémákat okozhatnak. Ezek: a koraérett és az elmaradt gyermek problémái.

A *koraérettség* a fejlődésnek előresietése egy, vagy több lelki működéskörben, mely *Claparède* szerint (*Psychol. de l'Enfant*, 11. kiad. 1926. 485. l.) idegbántalom; az idegélet rendellenessége a rendes fejlődés egyes szakaszait átugrotta, (mintegy „felégette”) és az idegsejtek élettökéjének rendes funkcionálását megzavarta. A koraérettség származhat belső, átörökölt okokból, mintegy az alkatnak előre, láthatatlanul megrajzolt tervvázlatából; de vannak a koraérettségnek oly esetei is, melyek a tapasztalásból származnak. Ilyen koraérettség („koravénység”) áldozatává lehet az egyetlen gyermek, aki mindig felnőttek társaságában él; és siettetetik a fejlődést a gyermekkorban átélt lelki megrendülések is. Természetesen a korán fejlett gyermek nem örvendetes lelki jelenség; *Claparède* arra is rámutat, hogy a koraérettség nem jár mindig együtt magasabb értelmi fejlettséggel. Ez a körülmény meggondoltabbá teheti azokat a tudatlan s hiú szülőket, akik a gyermeküknek esetleges túlkorai fejlettséget mutató produkcióiban gyönyörködnek s mások előtt velük eldicsekszenek. A testi és nemi koraérettséget az orvos és a pszichológus a gyermek testén és lelki életében fellépő nemi jellegekből, azoknak túlkorai fejlettségéből állapítja meg. Testi és lelki kezelés (pszichoterápia és egyéni vezetés) útján e bajon ma már eredményesen tudnak segíteni.

Ami a „*csodagyermek*ek” kérdését illeti, első megjegyzésünk az, hogy — *Claparède* és *Fr. Baumgarten* egybehangzó véleménye szerint — ritka az oly csodagyermek, akinél a ragyogóan és túlzó mértékben megnyilvánuló koraérettség az élet egész tartamán át változatlanul megmarad. A csodagyermekek mindig csak *egyes*, lelki képességeikben (pl. zene, sakk, matematika) mutatnak korukat messze meghaladó fejlettséget, egyéniségük egésze soha sem fejlettebb s a többi tulajdonságaik megmaradnak a többi hasonlókorú gyermek fejlettségi szintjén. A „csodagyermek” között vannak természetesen olyanok is, akiket csak a szülők hiúsága, vagy lelkiismeretlen pénzvágya preparál ki állítólagos csodagyermekké; ezekről a szerencsétlen és diszharmóniás lelkű gyermekekről itt nem szólunk. Hanem a valódi csodagyermeket, kik közül egyet, (a 11 éves Mártát) e

sorok írója személyesen is megvizsgált, épen a személyiségüknek e sajátos diszharmóniája, aránytalansága jellemzi: az egyik tehetség hatalmas fejlettsége s a többi képesség *normális* foka (Márta jelenleg is kitűnő tanuló, értelmisége 1 évvel van a normális felett, naiv, kedves, el nem kapatott s egyébként is harmonikus gyermek, a gyermekkor minden bájával. Művészete abban áll, hogy állatalakokat, mellékesen másokat is, vág ki papírból kiváló formaérzéssel, jellemző erővel; mozdulatait bámulatos biztonság jellemzi; egyetlen, meg nem szakított mozgással, minden meg gondolás nélkül vágja a papírsziluetet). A legtöbb csodagyermek a fejlődési *anomáliának* példáját mutatja: egy tehetség hirtelen és megmagyarázhatatlan előretörését, — majd hirtelen kialvását. A fejlődés általában a személyiség egyes képességeinek különválásában (differenciálásában), majd ezeknek összhangzatos egymáshoz simulásában (koncentrálódás) áll. A csodagyermekben egyvalamely képesség kiemelkedik az össz-személyiségből, túlzott méreteket ölt, majd — ez a leggyakoribb eset, — ismét visszailleszkedik a személyiség általános színvonalába. Legkorábban jelenik meg, nemcsak a csodagyermekben, hanem általában is, a zenei tehetség, később szokott jelentkezni a képzőművészeti, csak azután a mechanikai felfedező képesség és legvégül a tudományos tehetség. Ez egy általános törvényszerűsége mutat; az ember értelme egyre jobban *tárgyilagossá* válik, *elmélyülésre* tesz szert s végül értelmi *egybefogása* is tisztul és tágul (Boda: A zseni lélektanához. 1952. 36. l.).

A fejlődésben *elmaradt* gyermekeknek két fő csoportját vehetjük itt vizsgálat alá. Az első az ú. n. lelki *infantilizmus* (gyermekesség) csoportja. Ez a jelenség a normális gyermekkor idején túl is megmaradó gyermeteg lelkületet jelent. Vannak ifjak, sőt felnőtt egyének is, kikben az évek múlása mintegy változatlanul meghagyja a gyermeki pszichét. Természetesen vannak keverékesetek is, mikor a gyermekies pszichébe az ifjú vagy felnőtt lelkeségének egyes mozzanatai már beleszövődtek, — fiziológiai, serdüléskori hormonfejlődéses alapon, — kisebb vagy nagyobb mértékben. Az infantilis ismertető jelegek a következők: naivitás, gyenge és a valósághoz nem alkalmazkodó, kritikátlan ítélet, — nagyfokú befolyásolhatóság, — hajlam a félelmi állapotokra, — erős indulatok, gyors kedélyhullámozás, — gyors fáradékonyság, — játékos cselekvésmód. Ha ezek a jelegek az ifjúkorban is tovább fennmaradnak (perszisztálnak), akkor már rendellenességről van szó, melyet a vérmirígyrendszer betegségei, fertőző bajok, lelki sebesülések, megrázkódtatások (traumák) idézhetnek elő.

A fejlődésben elmaradt gyermekek második csoportját azok alkotják, akik *szellemi tekintetben* társaikkal egyenlően haladni az iskolában nem tudnak s e hátramaradás oka értelmi képes-



ségeik (pl. az elvonás, lényegismerés, megkülönböztetés, összefogás, ítézés) fejletlenségében találja magyarázatát. A Binettől megindított vizsgálatok és intelligenciát mérő eredmények arra a biztos ismertetőjelre vezettek, hogy a kortársai mellől 3 év intelligencia-nívó-különbséggel hátramaradt gyermekeket már „elmaradtnak” lehet tekinteni. Az ilyen gyermek érzéki megismerése nem szenved hiányt, kézimunkára, rajzra, gimnasztikára alkalmas, — képzelete is megfelel az életkor átlagának, de már emlékezete és figyelme néha mélyen alatta marad a többi gyermek hasonló képességének. Iskolai viselkedésével a nevelők rendszerint meg vannak elégedve; egyszerű megbízásokat jól teljesít, előzékeny, udvarias szokott lenni, ámbár ezek a tulajdonságok néha az érzett alacsonyabbrendűség kompenzálásai is szoktak lenni. Az elmaradt gyermek érzékeny a büntetések és jutalmak iránt is, de a nehézségek előtt kitér; sokszor makacsul. Ez mutatja legjobban szellemi elmaradottságát. —

Az értelmi rendellenességek egyéb csoportjai már a patológiához tartoznak (l. Vértess O. I.: Nervöse Kinder, 1934.), mint az ideges, neuraszténias, epileptikus gyermekek; részint pedig az idiotizmus (hülyeség), imbecilitás (gyengeelméjűség), vagy kedélyi zavarok (állhatatlanság), osztályait alkotják s mint ilyenek, nem tárgyalhatók ez alkalommal.

Az általános fejlődési törvények mellett (melyeket itt még vázlatosan sem ismertettünk), vannak olyan *speciális* fejlődési jellegzetességek is, melyek felötlő voltak miatt sokáig érthetetlenek voltak és amelyeket csak a legújabb időkben tettek vizsgálat tárgyává. Ilyen pl. az egyes képességek feltűnésében mutatkozó bizonyos *egyenetlenség*. Képességeink kifejlődésének egyik törvénye azt mutatja, hogy az illető képesség (pl. az akarás) kezdetben hiányzik, — majd szórványosan, megjelenik, — végül pedig robbanásszerűen s *túlzott* erővel nyilvánkozik meg, vagyis olyan módon és mértékben, mely nincs a gyermeknek helyzetével összhangban. Az újonnan, a fejlődés folyamán *először* jelentkező képességek tevékenysége általában ilyen felötlő anomáliákat szokott mutatni. Az akarás kifejlődésének szemlélői már régen észrevették a gyermek 3. életéve körül az akarásnak azokat a sajátosságait, melyeket „dac” néven (innen a „dackorszak” elnevezés) foglaltak össze. A „dacolás”, a gyermek heves kitörései, (sírás, toporzékolás, a gyermek a földre veti magát stb.) makacs és értelmetlen ragaszkodás egyes megkívánt tárgyakhoz, s ha a gyermek megkapta, néha ismét elhajítja őket, az engedtlenség kirobbanásai s más hasonló jelenségek: ezek együttevée épen a fejlődésnek abból a különleges törvényéből értelmezhetők legkönnyebben, mely így szól: „*Minden új lelki tevékenység épen újságánál fogva spontán túlzott erővel jelenik meg a személyiség lelki életében, alkalmazkodni még nem tud*” és összhangzatos alakját csak később, tapasztalások (nevelés) út-

ján éri el. — Hogy ez a törvénytörtség milyen fontos és mennyi mindenféle gyermekkori és ifjúkori „túlzásnak“, „zabolátlanságnak“, kilengésnek, fegyelmetlenségnek, kihágásnak stb. értelmezésére alkalmas, azt már a „dac“ elemzéséből is világosan láthatjuk. E törvény adja az első, de a második (8—9. év) és a harmadik (13—14. év) dackorszak kulcsát is a gyermekek és ifjak viselkedésének megértésére. Ami az első dackorszakot illeti, ismeretes, hogy az akarás a 3. életév körül, mint új, eddig ismeretlen erő lép a gyermek életnyilvánulásai közé. Az új, tehát tapasztalatlan erő még nem ütközött bele a gyermeket körülvevő számtalan fizikai és társadalmi akadályba; ismeretlen még a már „akarni“ tudó kis személyiség előtt az a sok ütközés, az a sok kellemetlen és fájdalmas tapasztalás, melyen a felnőtt már átment. A gyermek igazán először 3 éves kora körül ütközik össze a környezet számtalan kényszerével, a tilalmakkal, a „nem-szabad“ és „nem lehet“ sok esetével, — és az eredmény fájdalmas, vagy legalább is kellemetlen reá nézve. Az akarás korlátlanságát megelőzi a vágyódás korlátlanága, vagyis egy még nem szabályozott, korlátok közé nem szorított lelki feszültség és szükséglet, mely csak akkor oldódik fel (első ízben), ha a gyermek a megkívánt és képzelt kielégítő tárgy birtokába jut. Mivel ez sokszor nem lehetséges (pl. a gyermek nem kaphatja meg a megkívánt éles kést, a tükröt, a cukrot stb.), azért a kellemetlen feszültség más úton, sírásban, tombolásban, duzzogásban keres levezetődést (lereagálást). Ime, a dac magyarázata az akarásnak, mint új lelki erőnek természetéből. Minden új pszichés folyamat ilyen: zabolátlán, fegyelmezetlen, — az élet (és az önuralom) még nem bírta szabályozni; a nevelés és önevelés van hivatva persze arra, hogy ezt a szabályozást végrehajtsa. (Hogy a dacosság esetében melyek a legjobb módszerek, azt egy előző közleményünkben vázoltuk, l. *A Cselekvés Isk.* 1935/35. 210. l.) Még arra kell rámutatnunk, miért nevezzük „spontán“ megnyilatkozásnak ezt a túltengő és kirobbanó viselkedésmódot? Azért, mert a túlzás oka nem a helyzetben, nem a szülőknél, vagy a (fizikai) környezetben van; ezek nem megfelelő (adekvát) okai a dackitörésnek, legfeljebb inadekvát kiváltói; az igazi ok az új, energiától duzzadó és féktelen lelki tevékenységben van és az alapját tevő szükségletek, impulzusok, tendenciák szabályozatlanságában.

Ebből a törvénytörésből kiindulva, megérthetjük az egész gyermek- és ifjúkort. Mi ezeknek a koroknak legfőbb jellegzetessége? Az, hogy bennük minden lelki tevékenység és élmény új; a gyermek és ifjú számára a világnak és önmagának látványa és eszméleti megtapasztalása folytonosan a felfedezések szenzációjával hat: az első karácsony, az első iskolabamennetel, az első szerelem és barátság, az első csalódás, az „én“ első megpillantása, az első értelmi önállóság élménye, — mind, mind

a szokatlanság és azért szabályozatlanság erejével és szertelenségével jelentkeznek. Mikor az ifjú már önismeretre kezd lassankint szert tenni, akkor néha a csodálkozás, megriadás, megdöbbenés, félelem, — vagy ellenkezőleg, az ujjongó öröm kísérhetik ezeket az élményeket; oly jelenségek, melyek miatt *Kretschmer* óta az ifjúkort sajátosan schizoid irányú lelki szaksznak szokás tekinteni.

Ugyanennek a törvénynek érvényesülését meg lehet találni egyes egészen speciális lélektani területeken is, ott, ahol első pillanatra senki sem várná. Deussing (*Der sprachliche Ausdruck des Schulkindes*. Jena, 1927.) a gyermek *nyelvi formáinak* kifejlődését vizsgálva, azt találta, hogy a „túlzott használatnak“ fentebbi törvénye bizonyos nyelvi formák alkalmazásában is észlelhető. D. rámutat arra, hogy az összetett mondatokat az iskolás gyermekek a 2. iskolai évtől a 6.-ig egyre gyakrabban használják, a 6. iskolai évben ez a hullám a tetőpontra hág, majd innen kezdve ismét alászáll a használat gyakorisága. Itt arról a más téren is megfigyelhető jelenségről van szó, hogy az újonnan szerzett képességet a gyermek nagy előszeretettel alkalmazza; fel tehetné állítani a játékos túlzóhasználat (spiele-rische Überverwendung) elvét (i. m. 15. l.). Ugyancsak D. mutat rá, hogy egyes életkorokban mily jellemző bizonyos szavaknak, fordulatoknak sokszor az értelmetlenségig menő, sablonos használata; valóságos divatörületté válhatik ez felnőtteknél is; — de idetartozik a gyermek kérdező „mániája“ (az ú. n. „kérdező kor“) is, az ifjúkor verselő, vitázó, olvasási dühe is stb. Az újdonságok presztizse a fentebbi törvényből (is) nyerheti magyarázatát.

Egy másik, a gyermek fejlődését figyelemmel kísérő nevelő számára szintén meglepő jelenség az ú. n. *ismétlődések* (replikációk) és egy *régebbi fokozathoz való visszaesések* (regressziók) jelensége a gyermekkor folyamán. Mind a kettő normális jelenség, csupán természetükkel kell tisztába jönnünk. Mi a fejlődési ismétlődés? Példák: az ifjúkort jellemző nemi élet volta-képen már „megismétlődése“ felsőbb fokon a gyermekkori sexualitásnak, — de jó példát találunk Deussing előbb említett művében a nyelvi kifejezések területén is: ha az elemi iskolás gyermekkel képeket íratunk le, feltűnik, hogy összetett-mondatokat alig használ, holott bizonyos, hogy ez a képessége még az iskolába járás előtt már teljesen kifejlődött s mintegy lezárult. A gyermek az egyszerű mondatokhoz tér vissza, — azaz *újra kezd* és megismétli azt a mondatalkító tevékenységet, melynek útját az iskoláskor előtt végigjárta. Ez az ismétlődés jelensége (sajátsági és relációs-fok). A lélektani kísérletek alkalmával játos jelenségből, épúgy, mint pl. a Stern-féle szakaszoknak megismétlődéséből is, mely ugyanezt a szabályszerűséget mutatja. W. Stern mutatott rá első ízben, hogy a beszélni tanuló

kisgyermek, ha képeket teszünk eléje, akkor először csak a tárgyakat és személyeket emeli ki a képből (szubsztancia-fok), majd a különböző cselekvéseket ragadja meg (akció-fok), míg végül eljut a tárgyak sajátságainak és viszonyainak megismerésére (sajátságai, relációs-fok). A lélektani kísérletek alkalmával feltűnt, hogy az elemi iskolai tanulók is, — kik ezeken a fokokon régen átestek már, — képleírások alkalmával néha-néha visszaesnek az utolsó fokról az előzőkre. Mi ennek a sajátságos ismétlődésnek és visszaeséseknek magyarázata és miben áll pedagógiai jelentőségük? Magyarázatul Peters (I. Zeitschrift für päd. Psychol. 1932. 194—198. II.) azt a *sajátos helyzetet* hozza fel, melyben a gyermek a *kísérlet* és (általában) a nevelés folyamán áll. Ha a gyermeket az elé a *feladat* elé állítjuk, hogy „írja le, vagy mondja el, mit látott ezen a képen?” — akkor a gyermek már nem természetes szituációjában él, *mesterséges* helyzetben van: a „kísérlet”, vagy „iskolai feladat” szituációjában. Amit tehát mond, vagy cselekszik, az nem ú. n. „spontán reakció”, hanem igenis egy, a helyzetnek megfelelő „mesterséges reakció”. Azonfelül: a képleírás feladata (épűgy, mint az egész „iskolában levés”) számára szokatlan, tehát *új* dolog is. Már most az új feladatokkal, új helyzetekkel szemben való viselkedés törvényei természetesen egészen mások, mint a megszokott helyzetekben támadó reakciók. „Magától” nem szokott a gyermek képek leírásával foglalkozni. Az *új helyzet hatása* abban mutatkozik, hogy ilyenkor a gyermek *fejlődésének egy régebbi fokára esik vissza* annak a lelki működésnek területén, melyről szó van, és itt *újra kezdi* a fejlődés menetét. — Innen származik az a sajátságos jelenség is, hogy az épen *fejlődésben levő* képességek, magatartások sajátságos zavaros, egyenetlen képet mutatnak: a fejlődésben egymás mellé helyezkednek *régi és új* elemek. A gyermek egy bizonyos magaslatot elérhet 10 éves kor körül a realitás megismerése terén, mint Piaget rámutat, — 12 éves korál eléri nagyjában a felnőttek reális, oki, „természettudományos” világképét, — mégis, ha *új jelenségeket* kell értelmeznie, könnyen visszaesik az ú. n. „mágiás fokozatra”. „Mágikusnak” nevezzük a kisgyermek világfelfogását azért, mert naiv hittel hisz a világrend varázslatos, meseszerű jellegében, pl. a Mikulás létezésében, a mesékben előforduló csodás jelenségekben stb.). — Valami sajátságos törvényszerűség nyomaira bukkanunk a visszaesés jelenségeinek vizsgálása közben, egy általános pszichés törvényre is gondolhatunk itt, arra t. i., ami pl. az indulat állapotában a felnőttnél is jelentkezik: nagy indulatban, haragban, örömben, a felnőtt is „visszaesik” oly viselkedési fokra, mely (P. Janet szerint) személyiségünk legősbibb, legprimitívebb rétege. Értelmetlen mozgásokba törünk ki, hogy indulatunkat le-reagáljuk; mi ez a pazarlás, ez az értelmét veszített tobzódása a mozgásoknak, hangoknak, cselekvéseknek? Nem más, mint

„visszaesés” a viselkedés magas fokáról, az önuralom, a tökéletes alkalmazkodás csúcsáról kezdetleges (ösztönös) viselkedési formákra — az új, egyensúlyunkat felborító helyzettel szemben. A kis gyermeknél sem történik egyéb (a körülmények természetesen mások, mint a például szolgáló „indultatos” felnőtt esetében).

A fejlődésnek fentebb bemutatott jellegzetességét a pedagógiai gyakorlat is figyelembe veheti és hasznosíthatja a maga számára. Amint a nyelvi fejlődés terén vannak ily visszaesések és megisméltlődések, — amint joggal feltehetünk ilyeneket a nemi élet és a mágiás gondolkodás körében, — épúgy kereshetünk hasonló jelenségeket a gyermek más lelki tevékenységeinek sférájában is. A pedagógiai lélektannak itt is hálás tér nyílik egyfelől a *kutatásra*, másfelől ennek a fejlődési szempontnak *gyakorlati értékesítésére*. Először a kutatásra kell rászánunk magunkat, vizsgálva pl. a matematikai, logikai, erkölcsi stb. gondolkodásnak és viselkedésnek fejlődését a gyermekeknél, mindig összehasonlítva spontán és reaktív viselkedéseiket. Elsősorban a nyelvtanítás terén kell a magyar gyermek nyelvi fejlődésének menetét kutatni, minthogy erre az idézett német példa útmutatást is ad. A pedagógiai lélektannak hatalmas területe munkára hívja fel a pedagógusokat a magyar gyermek nyelvi és mindennemű fejlődésének felkutatására.

Várkonyi Hildebrand dr.

A nemzetnevelés mint a neveléstudomány magyar rendszere.

1. A magyar tudományos közvélemény nem vett tudomást a *nemzetnevelésről*, mint neveléselméleti rendszerről. A szakirodalom — teljesen távol attól, hogy mélyebb értelmét és éppen a magyar szellemiség kutatása szempontjából való jelentőségét megértse és méltányolja, — évtizedeken keresztül hallgatott róla; mikor pedig — különösen a háború utáni években, — az irányt jelző nevet felkapta és nagyobb körben elterjesztette, akkor tartalom nélküli jelszóvá bélyegezte, s nem kereste sem eredetét, sem pedig mélyebb tudományos jelentését. Nem vették észre, talán nem is akarták észrevenni, hogy a „nemzetnevelés” kifejezés a nevelésen való elmélkedésnek egészen sajátos, jellegzetesen magyar, egyúttal azonban elméletileg igazolt formáját és rendszerét jelentette és jelenti. Nem vették azt sem észre, hogy ez az elmélkedési irány, jöllehet a nevelésen való gondol-

kodás első magyar elmélkedőinek hagyományaiba kapcsolódik bele, határozott és döntő fordulattal teszi a nemzeti gondolatot a rendszeres nevelésügyi gondolkodás középpontjává.

Kétségtelen, hogy a magyarság történetisémlélete, önismertetének foka, saját helyzetéről való tájékozottsága a gondolat első jelentkezésekor nem volt alkalmas arra, hogy ennek az elmélkedési iránynak jelentőségét fölmérje és méltányolja. A századforduló félrevezető szélcsendjében a magyar közvélemény legnagyobb része, sőt a tájékozottak nagy átlaga is nyugodt optimizmussal élte a jelent és várta a jövőt. A megelőző évtizedek tevékeny alkotó lendülete után önfeledt önelégültséggel látta biztosítottnak nemzetünk életét s egyáltalában nem volt érzéke olyan tünetek, olyan jelenségek iránt, amelyek ebből a nyugalomból kizavarhatták volna. Nem lehetett érzéke olyan történelmi szemlélet és az ebből a szemlélethől fakadó olyan művelődéspolitikai felfogás iránt sem, amely evvel a jóhiszemű, de felületes, derűs világnézettel szembehelyezkedett. Nem csoda tehát, hogy az a könyv (*Imre Sándor; Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről, 1904.*), amely súlyos válságok előérzetében a magyar történelem egyik legtragikusabb alakját idézte fel s annak önmagát pusztító vívódásaiból eredő írásaiban keresett feleletet arra a kérdésre, hogyan és milyen elvek szerint kellene a nemzet művelődési életét irányítani, nem keltett visszhangot.

A könyv abban a történelmi pillanatban jelent meg, amikor a nevelésen való elmélkedés maga is a forradalmi válságok korát élte. Amikor nevelésen elmélkedő úgy érezte, hogy a nevelés, a nemzeti művelődés kérdéseiben egészen új és átfogóbb elvi tájékozódásra, újabb és elmélyültebb körütekintésre van szükség. Akkor, amikor évtizedek óta a magyar nevelői gondolkodás megindulásával egyidőben, a mi elmélkedőink is új utakat, a kérdések és feladatok új megoldási módját keresték. Mikor mindenki érezte, hogy a nevelésen való elmélkedés számára új távlatokat kell nyitni, mert mindenkinek látnia kellett, hogy a problémák köre megszűkült, az elméleti érdeklődés mind kisebb területre szorult, s így a pedagógiai gondolkodás annak a veszélynek volt kitéve, hogy a mindennapi feladatok, a napi munka egyes részleteinek megbeszélése, szabályozása mellett az egészet s vele együtt minden részletet irányító egységes szemlélet, az összefogó áttekintés, szóval a nevelésen való gondolkodás tudományos jellege iránti érzék teljesen elvész.

A kort legmélyebben érdeklő tendenciáknak megfelelően, a magasabb szempontokért, az új filozófiai alapvetésért folyó harc ezen a téren is az individuális és szociális felfogás szembenállásának formáját öltötte magára, s az újító tábor előbb az újkantiánizmus, majd pedig a megújuló hegelianizmus fegyvertárából vette fegyvereit.

A mi tudományos életünkben ennek a megújhodásnak, a régivel való szembenállásnak már Kármán Mór gondolkodásában megtaláljuk a nyomát, az új filozófiai tájékozódás irányában azonban Schneller István elmékedése jelentett határozottabb fordulatot. Az ő rendszerében még elevenen élnek és mint rendszert alkotó filozófiai belátások érvényesülnek a német idealizmus hagyományai akkor, amikor a német tudományos gondolkodás még csak keresi a Hegel megalkotta idealisztikus világképhez való visszatérésnek útját.

Schneller elmélete felől nyitva állott az út az újkantiánus elmékedők szintén idealisztikus elgondolása felé. Mi sem természetesebb tehát, hogy amikor a mind önállóbbá fejlődő tanítvány a maga számára, saját elmékedésének alapvetéséül új elvi tájékozódást keres, az új irány leghatározottabb, legdöntőbb hatású képviselőjének, Natorpnak megoldása felé hajlik. Elvi alapon akarja ő is megszüntetni az ellenfeleket szétválasztó kontroverziát s úgy látja, hogy ez egyedül a Natorp szemléletében kialakult szociális nevelésemélet álláspontján lehetséges.

És itt, ezen a ponton válik döntővé, neveléseméleti álláspontját véglegesen meghatározóvá, Imre Sándor gondolkodásának a magyar szellemi élet legértékesebb történelmi hagyományaiba való belekapcsolódása, Széchenyi műveinek alapos részletességgel való tanulmányozása. Meglátja és a legnagyobb magyar írásainak részletekbe menő elemzésével igazolja, hogy „Széchenyi munkája a szó szoros értelmében a nemzet nevelése volt”; s fejtegetéseinek eredményét a következőkben foglalja össze: „... nyilván kitűnik, hogy Széchenyi szerint háromszoros cél van a nevelés előtt. Végso célja az *emberiség megdicsőítése*; minél közelebb juttatása a tökéletességhez, minél teljesebb kivetkőzése a földi salakból, a közepszerűségéből. Közelebbi célja a nemzeti sajátosságok megőrzése és szepłótelen eredetiségükben kifejtése: a *nemzetiség biztosítása és nemesítése*. Közvetlen cél: az *egyes ember tökéletesítése*, hogy a nemzet s az által az emberiség emelkedésének munkása lehessen.”

Ezt a háromszoros célt Imre Sándor szemléletében a nemzetnevelés fogalma fogja össze. A végso cél, a nevelés egyetemes célja Natorp ideális közössége. Míg azonban a német gondolkodó filozófiai idealizmusa, de ismeretkritikai álláspontja sem hajlandó elismerni a konkrét közösség valamelyik formáját, mint nevelési célt, addig a magyar elmékedónél a történelmileg kialakult társas együttes, a nemzet az a kiemelkedő közep-tag, amely a két szélsó fogalmat a végso cél egységébe rendeli. A nevelés célja, a személyiség, az erkölcsi jellem, azaz a tudatos és nemes egyéniség. „A tudatosság akkor emelkedett a legmagasabb fokra, ha kifejlett a *nemzetbe tartozás tudata*, a *nemzeti tudatosság* . . . A nemzeti tudatosság, pedig azt jelenti,

hogy az egyén felismerte helyét a közösségben, tudja, hogy sok nemzet együtt alkotja az egyetemes közösséget, kölcsönösen hatnak egymásra és egy-egy nemzet éppen úgy nem állhat magában, mint a nemzet keretében az egyén a többiek nélkül. Az egyén-nemzet-emberiség viszonyának ez a felfogása azt jelenti, hogy a nevelés célja az egész közösségre, a nemzetre és az egyénre vonatkozóan teljesen egyezik, egyik sem érthető, nem is teljesíthető a másik nélkül; végső cél: az *egyetemes emberiség fejlettsége*; közelebbi, határozott cél: a *nemzet fejlettsége*; közvetlen cél: az *egyes ember fejlettsége*. Az így értett nemzeti tudatossággal végzett és nemzeti tudatosságot fejlesztő nevelés: *nemzetnevelés*. E fogalomban a nevelés egyéni és közösségi rendeltetése egységbe olvad; a *nemzetnevelés*; a *nevelés teljes értelmét és határozott fogalmazása*."

Ez az idézet Imre Sándor egyik későbbi munkájából, az 1932-ben megjelent *Népiskolai Neveléstan*-ból való, maga a nemzetnevelés rendszere, tudományos alapvetése és elméleti igazolása azonban már 1912-ben készen van a *Nemzetnevelés* c. munkában. Ez a mű azért különösebben jelentős, mert első részének fejtegetései azt igazolják, hogy a nemzetnevelés fogalmára felépíthető a neveléstudomány egyetlenegy egységes szempontból összefogott rendszere; ez a fogalom tehát képessé tesz bennünket arra, hogy a nevelés minden problémáját elméletileg igazolt, szintétikusan összefüggő rendben állítsuk magunk elé. E mellett azonban éppen annál fogva, hogy ez a filozófiai alapjában és kiindulásában önelvű idealisztikus rendszertani elgondolás a középponti fogalom, a nemzet által a reális valóságba kapcsolódik bele, amikor a történelmileg kialakult konkrét közösség fejlődését, illetőleg fejlesztését teszi a nevelés közelebbi céljává, ez a nevelélméleti irány — a könyv második részének tanulsága szerint, — tudományos feladataink egy másik vonatkozásában is eligazít bennünket. Az egyetemesség, az általános érvényűség követelménye kifejezésre jut a végső célban; a nevelésügyi kutatás minden jelenséget ebből a szempontból ítél meg, minden problémát ehhez a végső célhoz mér, egyúttal azonban azt is tudja, hogy „bármely általános legyen is a nevelélmélet célzata, az általános kereteknek a nemzeti gondolat ad tartalmat . . . A nevelélmélet ezért szükségképpen számol a közösségen belül található sokféleséggel és a fejlődés folytonosságával. Csak úgy biztosíthatja valamennyire is a nevelés helyes menetét és sikerét, ha az egész közösség egyik nemzetének sajátosságán épül fel és ha a fejlődésnek ahhoz a fokához illeszkedik, melyen a nemzet éppen az ő idejében van, ha a nevelés egyetemes rendeltetésén túl a mai feladatát is meghatározza s nemcsak elvontan fejtegeti a képzelhető legjobb útát-módot, hanem megkeresi a most követendőt és lehetőzt."

Mindez a nemzetnevelés programjából következik, de

rendszer-tani és tudományelméleti szempontból különösen azért nagy jelentőségű, mert csak ezeknek az elméleti meggondolásoknak következményeképpen teljesedik egésszé, a nevelésügyi kutatás egész területét átfogóvá a neveléstudomány rendszere. A neveléstudomány csak akkor tölti be hivatását, csak akkor tud a nevelés minden kérdésével szemben elméletileg is igazolt álláspontot elfoglalni, ha elméletében pontosan és rendszer-tani szempontból megtámadhatatlanul tudja kijelölni a nevelés tényei felderítésének helyét. A Nemzetnevelés második része ennek a munkaterületnek vázlatos áttekintése, a nevelési és művelődéspolitikai feladatok és tennivalók rövid, de rendszeres összeállítása.

2. Ami 1912-ben még csak tervezet és vázlat volt, az a jelen év tavaszán megjelent legújabb munkában (*A neveléstudomány magyar feladatai, Szeged, 1955.*) a magyar szellemiség kutatása szempontjából teljessé vált. Ennek a munkának gondolatokban való gazdagsága csak azokat lephette meg, akik nem ismerték fel a nemzetnevelés elméleti alapvetésének termékenysé-gét. Akik nem látták meg azt, hogy évtizedek kutató és elmélkedő munkássága a magyar művelődéstörténeti mennyi, eladdig ismeretlen, vagy csak hiányosan ismert mozzanatát derítette fel, vagy állította új megvilágításba, s nem kísérték figyelemmel azt sem, hogy a magyar jelen milyen nagyszámú köznművelődés- és nevelésügyi problémája foglalkoztatta gondolkodónkat már eddig is.

Állításunk igazolására nem sorolhatjuk fel a cikkek és értékezések ama tömegét, amely ezekben az évtizedekben a különböző szakfolyóiratokban megjelent. Csak egy-két könyvalakban is előttünk álló tanulmányát és összefoglaló művét idézzük emlékezetbe, olyanokat, amelyek éppen a könyv elvárhatóan nagyobb publicitásánál fogva arra voltak hivatva, hogy az ilyen kérdések iránti érdeklődést fölébresszék, ébren tartsák és irányítsák. 1909-ben jelenik meg első, majd 1920-ban második kiadásában *A nevelés sorsa és a szociálizmus*, amely a magyar nevelői gondolkodás megerősödése és általánosabbá válása céljából, e mellett pedig különösen „nemzeti létünk bizonytalan-sága miatt” tartja szükségesnek a szociálisták nevelési törekvéseivel való számottevést. Ugyanez a fejlett és örökösen éber, a nemzet sorsáért aggódó lelkiismeret keresi a magyar sors válságaiból a kivezető utat az általa szerkesztett *A világháború* c. kötetben (1918.). Ennek a könyvnek is az a célja, hogy a nemzet minden tagját tájékoztassa a jelen problémáiról, ezúttal a háborúról, s evvel kapcsolatban „az egész nemzet és az egyes polgárok életének mostani feladatairól.” Fejlett nemzeti tudatosságának tanúbizonysága az a magyar szellemi élet nagyjai-val és ugyancsak a magyar jelen nevelésügyi kérdéseivel foglalkozó tizenkét dolgozat is, amelyet *A magyar nevelés körvo-nalai* címmel gyűjtött össze egy kötetben (1920.), valamint *A csa-*

ládi nevelés főkérdései (1925.) c. kis kötet is. Végre ugyancsak „nevelésünk benső egységének régen óhajtott . . . kialakulását” akarta szolgálni *Neveléstanával* (1928.) és a tanítók nevelésére szánt *Népiszkolai neveléstan*nal.

Ez a rövid és száraz felsorolás csak azoknak jelent valamit, akikben ezek az adatok nagyhatású személyes átélések emlékezetét idézik fel, akik minden egyes ilyen vagy ehhez hasonló kisebb, de nem kevésbé jelentős tanulmány hatása alatt megerősödtek és gazdagabbak lettek a sajátosan magyar művelődésiügyi és nevelési kérdések iránti tájékozottságukban, az ilyen kérdések iránti érdeklődésükben, s akik ezekből a munkákból nyertek vezetést és irányítást szellemi életünk szemlélete, figyelemmel kísérése és esetleg kutatása tekintetében is.

Azonban ezeket is magával ragadta a legújabbban megjelent munka szempontjainak sokoldalúsága, különösen pedig azoknak, a magyar szellemi élet egész területére kiterjedő kutatási feladatoknak szinte áttekinthetetlen sora, amely előttük ebben a könyvben föltárult. Minden nagy nevelésméleti nyereség mellett, amellyel ennek a munkának tanulmányozása jár, elsősorban ugyanis abban kell meglátni ennek a szerényen csak feladatok felsorolásának mondott műnek a jelentőségét, hogy rendszeres összefüggésben, az anyag teljességének birtokában tárja fel mindazt, ami tennivalónk van, ami mint irodalmi vagy kutatási feladat áll előttünk. Az a közös munka, amelyet megindítani, irányítani és vezetni ez a mű a jövőben hivatva van, nemcsak a magyar művelődésiügy történetének és jelen helyzetének föltárását jelenti, hanem a magyarság történeti életéről, helyzetéről s helyzetéből fakadó problémáiról, szóval szellemi mivoltáról való egységes szempontú és teljes tájékozódást is.

Hiábavaló és teljes eredménytelen vállalkozás volna a mű tartalmának részletes ismertetése és elemzése. Éppen azokban a fejezetekben ugyanis, amelyek a magyar szellemi élet kutatására vonatkozó feladatokat állítják rendszeres egymásutánban az olvasó elé, amelyek tehát az általános nemzetismeret szempontjából a legdöntőbb hatásúaknak és a legáltalánosabb érdekűeknek ígérkeznek, a tartalomnak a szó szoros értelmében olyan kimeríthetetlen gazdagsága áll előttünk, amely minden fölsorolás kísérletével dacol. Az ismertetés így éppen a legfontosabbat volna kénytelen elhanyagolni, t. i. az alapul szolgáló szempont sokoldalúságát és termékenységét igazoló egyes kutatnivalók teljes és rendszeres összeállítását.

Az értekezés tulajdonképpen a magyar neveléstudomány alapvetésének készült. Az a szándéka, hogy megjelölje, kitűzze azokat a feladatokat, ráirányítsa a figyelmet azokra a tennivalókra, amelyek lehetővé teszik a nemzetnevelés teljes rendszerének kialakulását, amelyek teljesítése és végrehajtása

képessé tesz bennünket arra, hogy a nevelés egyetemes, időtlen céljain belül a magyarság mai helyzetének megfelelő nevelésügyi szemléletre tegyünk szert. Ennek legelső feltétele az; hogy tisztán lássuk azt, hogy nemzeti közösségünk mivé fejlődött a történeti élet folyamán és milyen annak mai állapota. Ezek a kérdések a neveléstudomány szempontjából, mint a *nevelés előzményei és körülményei* jelentkeznek, s így a munka két legnagyobb és legjelentősebb fejezete a nevelésen való rendszeres elmélkedés fonalán arra keres választ, milyen kutatások, milyen rendszeres előmunkálatok szükségesek ahhoz, hogy ennek a követelménynek megfeleljünk. Ilyen szempontból tekintve első pillanatban úgy tetszik, mintha mindez csak a nevelésügyi szakember felvilágosítását szolgálná, mintha a szerző csak a magyar nevelőnek kívánná utasításokat, útbaigazításokat adni arra nézve, hogyan és milyen úton kell hozzáférkőzni azokhoz a megismerésekhez, azokhoz a tudományos belátásokhoz, amelyek a magyar nevelésügy elvi irányítását, szervezését, sőt az egyes közvetlen feladatok szabályozását is lehetővé teszik. Azonban a nemzetnevelés elméleti álláspontjának következményeképpen ennek a szakai tájékozódásnak követelménye a kivitelben valóságos és hiánytalan nemzetismeretté szélesedik. A könyv fejtegetéseinek egész menetét egységes neveléstudományi szemlélet fogja össze, ami abban nyilatkozik meg, hogy mind a nevelés előzményeinek, mind a nevelés körülményeinek áttekintésében tulajdonképpen a nemzetnevelés tárgyának, az egyénnek és a nemzetnek mindenoldalú megismerését követeli. Miközben azonban a két említett szempont adta nyomokon haladva, azt keresi, hogy miképpen derítheti fel a nevelésügyi részletkutatás azokat a körülményeket, amelyek mind a növekedés, mind pedig a nemzet minőségét, megjelenési formáját meghatározzák, eligazít bennünket abban a mind sürgetőbbé váló kérdésben is, hogyan és milyen módon férkőzhetünk hozzá módszeres és rendszeres menetben a magyar szellemi élet teljes képének, a magyarság lelki alkatának megismeréséhez.

Az ezekről szóló kimerítő két fejezet a nemzeti önmegismerés teljes és módszeres egymásutánban kifejtett munkaprogramja. A kérdésfeltevések, a tennivalók olyan rendszere, amely minden legkisebb, legaprólékosabbnak látszó kutatási feladatot is a legmagasabb és végső megismerési cél alá rendel s azt szervesen bekapcsolja egy egységes szemléletbe torkolló, konkrét formájában előttünk álló összefüggésbe.

A végső megismerési cél „a nevelésnek mint adott viszonyok között folyó tevékenységnek tudományos felderítése”, a nevelés tárgyára, alanyára és a nevelés tevékenységére vonatkozó ténybeli adatoknak, a nevelés tapasztalati tényeinek feltárása, tehát a „leiró neveléstudomány” kérdésfeltevésére adott válaszoknak a neveléstudomány rendszerébe való beiktatása.

Az a konkrét összefüggés pedig, amelyekbe a nevelésen gondolkodó, a legkülönbözőbb kutatási területekből és megismerési forrásokból fakadó ismereti anyagot összefoglalja, semmi egyéb, mint a nemzetet, a magyarságot alkotó egyénekről, csoportokról és magáról a nemzetről, mint konkrét közösségről szerzett ismereteknek egysége.

Külön tanulmány tárgya lehetne annak kifejtése, hogy éppen a neveléstudomány egységes felépítése szempontjából mit jelent a nemzetnevelés amaz alaptétele, amely szerint „a neveléstudomány nem pusztán filozófiai, de nem is csupán ténytudomány, hanem a kettő együtt“. Ez a tétel ugyanis azért fontos, mert eligazít bennünket a mai neveléstudomány egyik sokat vitatott kérdésében, t. i. abban, hogy hogyan és miképpen helyezendők el a nevelés tényei a neveléstudomány rendszerében.

Ez a kérdés azáltal vált újból aktuálissá, hogy az utóbbi években a neveléstudomány értékilozófiai alapvetésével párhuzamosan, itt-ott avval összefüggésben, mind erősebben jelentkezett az az irány, amely e tudomány legfontosabb, sőt némelyek szerint egyetlen feladatának a nevelés tapasztalati tényeiről való minél alaposabb és rendszeresebb tájékozódást tartotta. A ténykutatás fellendülése, a gyűjtött és rendszeresen feldolgozott anyag nagy tömege s annak belátása, hogy mindez mennyire fontos a neveléstudomány számára, továbbá az a harc, amelyet a ténykutatás elméleti hívei a neveléstudomány normatív alapformái ellen viseltek, újból felvetették a végső tudományos szintézis problémáját.

A nemzetnevelés rendszerében a tények felderítése, mint a filozófiai kiindulással kapcsolatos, abból folyó és avval szerves összefüggésben levő tapasztalati alapvetés kap helyet. Ezeknek a kérdéseknek rendszertani helye az elmélkedésnek ama pontja, ahol az a végső cél felől a „közelebbi, határozott“ és a „közvetlen“ célok felé fordul. „Lényegében ugyanis mindig arról van szó: miképpen tudhatja a neveléstudomány a nevelést a szükségleteknek megfelelővé tenni, ilyenné fejlődését tudományosan előkészíteni. Egyetemes feladatai tehát nemzetenként egyénies alakban állanak eléje.“

A nevelés tényeinek szándékolt feltárása ennél fogva két irányban tájékoztat bennünket; az egyénre és a nemzetre vonatkozóan. Az egyénre vonatkozó felvilágosítások a növendék és a nevelő megismerését szolgáló kutatások, a nemzetről mint egységről pedig azok a vizsgálódások adnak összefüggő képet, amelyek annak a konkrét közösségnek megismerését célozzák, amelyekben a nevelés tevékenysége lefolyik.

Mikor az egyénre vonatkozóan a nevelés élettani, közegészségügyi, és néprajzi előzményeit kutatjuk s tulajdonképpen azt keressük, hogyan alakult növendékünk olyanná, amilyen a ne-

velés kezdetén, két elméleti kérdésre várunk választ. „Ha ugyan- is bizonyos vonásokat egész népünkre jellemzőnek lehetne meg- állapítani, akkor e vizsgálódás eredményei egyik tartó oszlopát szolgáltatnák a magyar neveléstudománynek. Ha pedig az derülne ki, hogy nem az öröklött, hanem más eredetű, tehát inkább módosítható vonásaink az erősebbek, abból a művelődéspolitikai feladatai világosodnának meg.“ Az egyénre vonatkozó vizsgálódások sora ezzel azonban nem fejeződik be. Az, aki a nemzet felnövekvő tagjait nevelni akarja, annak az iránt is érdeklő- nie kell, hogy milyen adott viszonyok között irányítja a nevelés az emberek minőségének alakulását. Élettani, egészségügyi, majd pedig társadalomtudományi és néprajzi kutatások felel- nek meg erre a kérdésre. Mivel pedig „a növendéken nemcsak a gyermeket értjük, hanem mindenkit, akire a nevelés valame- lyik alakja kiterjed, a kutatásnak is túl kell mennie a szokott korhatárokon; még iskolába nem járók és onnan már kikerültek is ide tartoznak.“ A nevelésügyi érdeklődés azonban még itt sem áll meg. Nem elégszik meg a nemzet tagjai ama részének meg- ismerésével, amelyik a szó legtágabb értelmében vett növendé- kek kategóriája alá vonható, hanem kívánt teljes tájékozódá- sának megfelelően a felnőttek lelki minőségét is kutatja; még pedig nemcsak a mindenféle nevelőkét, kezdve a családi kör- nyezet tagjaitól, a hivatalos nevelőkön keresztül mindazokig akik helyzetüknél, hivatalos állásuknál, hivataluknál fogva kör- nyezetükre tudatosan valamilyen hatást fejtenek ki, hanem a közösség minden egyes tagját is, mert csak így tud hozzáfér- kőzni annak a környezetnek teljes megismeréséhez, amelyikben a nevelésnek le kell folynia. Így azután a nevelésen elmélkedő köteles szakszerű érdeklődésének eredményeképpen ezeknek a vizsgálódásoknak nyomán „elénk áll a magyar ember képe fej- lettségének különböző fokain.“

Ugyanilyen teljességében kívánja megismerni a nevelésen elmélkedő a nemzetet is. Elvileg történelmi vizsgálódásokon kezdi. Mivel „a köznevelés mindig a beláthatatlan idők óta tör- ténő nevelés örökös folytatása“, elsősorban azt kérdezi, „ho- gyan alakult a nemzet addig az időpontig, amikor a nevelés ügyében valami újat akarunk kezdeni.“ Kifejezetten történelmi nyomozások segítségével („múltunk átvizsgálása a nevelés gon- dolatával“) arra a kérdésre keres választ, „hogyan volt a neve- lés szerepe a nemzet mai minőségének kialakulásában“; fel- tárja ezáltal „a nevelés hatásának történetét“-t. De avval is tisztába akar jönni, hogy miképpen lett „nevelésünk, egész ne- velésügyi helyzetünk . . . olyanná, amilyen most“; szóval sa- játosan történeti jellegű megismeréseit a neveléstudomány tör- ténelmi szempontjai által nyújtott kutatási eredményekkel, a neveléstörténet eredményeivel egészíti ki. Már történeti vizsgálódásai közben is a lelki minőséget vizsgálja; a közgondolko-

dásban kifejezésre jutó nevelői gondolkodás foka és mértéke, annak a különböző korszakokban kimutatható fejlettsége és fejlődése iránt érdeklődik. Mikor pedig elérkezik a nemzet jelen állapotának kutatásához, elsősorban azt kívánja földeríteni, vannak-e a nemzetet alkotó egyes részekben — egyénekben és csoportokban — az eltérők és ellentétesek mellett olyan sajátosságok is, amelyekben a nemzet egysége jut kifejezésre. „Alaposan meg kell tehát vizsgálnunk az egység legfőbb lelki pilléreit; milyen mértékű a lakosság egyes köreiből a nemzeti önismeret, azaz a nemzet külső és belső helyzetéről, értékeiről és hibáiról, érdekeiről és veszedelmeiről való tájékozottság, — van-e nemzeti (politikai) tudatosság, vagyis milyen mértékű a tennivalók (feladatok és lehetőségek), egymásra utaltság és együttes munkára kötelezettség ismerete, az állásfoglalások meggondoltsága, — mit értenek nemzeten s miben nyilvánkozik a nemzeti érzés, van-e és milyen értékű a nemzetért való felelősség, — hogyan fogja fel a sokaság a világnézeti különbségeket, egyáltalában mit értenek ezen és mindenik oldalán mekkora azok köre, akik valamely világnézet nevében jogosan beszélhetnek, mert az valóban az övék, azaz bennük fejlődött ki és aszerint élnek is.“ Mikor azután az így megalkotott képet kiegészítjük a nevelésre rendelt intézmények történetével, azok mai helyzetével és lehető hatásuknak rajzával, akkor ezen a téren is a magyarság lelki alkatának, szellemi életének megismerésében a nevelésügy problémáin gondolkodó szükségleteit elégítetjük ki, egyúttal azonban felkutattuk a legszélesebb értelemben vett nemzetismeretnek ténybeli adatait s azok összefüggését is.

Ez a rövid áttekintés nem volt képes a részletes program sokfelé ágazását szemléletessé tenni, csak azt a tételt kívánta igazolni, amely szerint ebben a munkában mindenki előtt nyilvánvaló lesz, hogy a nemzetnevelés gondolata nemcsak a neveléstudomány szempontjából nyereség, hanem, hogy ez a tudományos alapvetés egyúttal arra is alkalmassá teszi a nevelés és közművelődés kérdéseinek gondolkodót, hogy teljes mértékben és a rendszeres megismerés útján és módszeresen vessen számot és nézzen szembe a magyar szellemi élet minden problémájával.

Összefoglaló ismertetésünkben nem követtük a munka gondolatmenetét s így talán nem jutott elég világosan kifejezésre az, hogy ezekben a fejtegetésekben, azoknak minden egyes részletében egyedül és kizárólagosan a nevelés, tehát a neveléstudomány feladatai a döntők. A feladatok és tennivalók kijelölése elsősorban a nevelésügyi megismerés céljait akarja szolgálni. Annak, hogy a nemzetnevelés mint neveléstudományi szemlélet a magyar élet megoldandó kérdéseinek felismerésében mennyire teljes, éppen az a legerősebb bizonyítéka, hogy ma-

gának a rendszertani elgondolásnak következményei nyitnak ilyen egészen széles területre kilátást.

A szerző szerint „a nevelés nekünk való módjának és szervezésének kidolgozása voltaképpen a magyar neveléstan és a magyar szervezéstan, azaz művelődéspolitikai kialakulását jelenti. Az általa megkívánt *nemzeti nevelés* felé, ahol „az elgondolásban és végrehajtásban” jogos helyhez jut „minden sajátosság, amely a neveléstudomány egyetemes követelményeit érvényre juttatja”, még hosszú az út. „Ha a magyar nevelői gondolkodást . . . a maga egészében nézzük, általános jellemvonását nem láthatjuk másként; még ma is a tudományosságot megelőző, azt előkészítő korszakban él.”

Ezt az utat azonban éppen Imre Sándor nevelésügyi szemlélete tette járhatóvá. Az ő legutóbbi műve háritott el minden akadályt a kutató tudós, az adatokat gyűjtő és feldolgozó munkatárs elől. A remélhetőleg mind nagyobb körre kiterjedő és mind több tudományos megismeréssel rendelkező nemzetismeret művelői éppúgy lekötelezettjei maradnak Imre Sándornak, mint a neveléstudomány magyar munkásai.

Tettamenti Béla dr.

A cselekvő iskola néhány gyakorlati problémája.*)

Intézetünk folyóiratának, „A Cselekvés Iskolájá”-nak folyó tanévi 3—4. számában *Dr Várkonyi Hildebrand* „A cselekvő iskola lélektani alapjai” c. értekezésében körülírta azokat az alapelveket, melyek a mai modern iskolák tervszerű és tudatos működését determinálják. Meghatározta: a) cselekvő iskola egyéni munkát kíván a tanulótól, elsősorban tehát nem a személytelen ismeretté preparált anyag tudomásul vételét, hanem annak személyes feldolgozását; b) a cselekvő iskola másik jellemzője a spontán tevékenység, amikor a cselekvés kezdete és vége a tanuló lelki mozgásaiból adódik; c) végül a cselekvő iskola egész berendezkedésével álljon az alkotó munkára való nevelés szolgálatában. Ennek eszköze a dolgok lényegére irányuló fantázia (kombináló) képesség.¹

* A „*Szegedi Pedagógusok Köre*”-nek f. évi április hó. 26-iki ülésén tartott előadás. Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának 1934/35. tanévi Értesítőjéből.

¹ A Cselekvés Iskolája, III. évf. 3—4. szám, 108—109. oldal.

Nagy szükség van az ilyen tudományos alapnormákra, mert az ú. n. munkaiskolai módszertani törekvésekben éppen az a baj, hogy többen kellő tudományos felkészültség és tisztánlátás hiányában kívánnak hozzányulni e szétágazó, sokoldalú problémához. Általában többször tapasztalhatjuk egyes pedagógusoknál, hogy egy-egy ügyes didaktikai fogásban mindjárt munkaiskolai gondolatot vélnek felfedezni. Éppen *Dr. Baranyai Erzsébet* is felemlíti a Pedagógiai Szeminárium 1933. évi számában közzétett „Új iskolai módszere Amerikában“ c. tanulmányában², hogy egyes kiváló iskolákban végzett hospitálások alkalmával a látogatók közül többen csak a tanárok munkáját figyelik, tőle várnak a modern tanítás címe alatt csillogó mutatóvonalakat, holott — minden tanítási módszer bírálatánál elsősorban azt kell számbavennünk, *mit és hogyan csinált a tanuló, a gyermek.*

A tudományos, alaptevő problémák ismeretének hiányában történhet meg az is, hogy többen azt hiszik, hogy a cselekvő oktatás kérdése alig néhány éve előráncigált pedagógiai mozgalom, holott annak lendülete is már évtizedekre nyulik vissza; más részről innen van az is, hogy a jeles szakférfiak is tanulmányokat írnak e kérdésről annélkül, hogy a legújabb kutatásokat is számba vennék. Keresik e pedagógiai törekvés történeti kifejlődését, szívesen szállnak vissza a múltba, eljutnak Kerschensteinerig és Gaudig-ig, de nem szólnak Decroly-ról, Claparède és Ferrière-ről, hazánkban Nagy Lászlóról, pedig ha modern nevelési és tanítási elvekről kívánunk szólni, ezekhez a kiválóságokhoz kell fordulnunk, mint világító fényforrásokhoz.

Ez esetben már nem fogjuk olyan gyakran emlegetni a köztudatba átment munkaiskolai kifejezést sem, hanem inkább szólnunk majd a cselekvő (aktív) iskoláról, mely elnevezés P. Boven át, Claparède és Ferrière munkássága alapján jobban kifejezi a modern iskola egész lelkületét.

Meg kell azt is állapítanunk, hogy az ú. n. munkaiskolai törekvések propagálói között sokan vannak olyanok is, akik e kérdés sokfelé ágazó szempontjait csak mások gondolatain át ismerik, holott érdemileg csak azok láthatják tárgyilagosan e problémát, ki ilyen szellemben működő intézeteket már megfigyelhettek, főleg, ha ilyen irányú munkálkodásokban aktíve maguk is részt vettek.

Részben innen van, hogy az új iskolai törekvések egy hosszú múlt után még ma is sokfelé szétágazó értelmezésekhez, sőt félreértésekhez vezetnek, egyéb gátló körülmények mellett

² Pedagógiai Szeminárium. Szerkeszti: Ozorai Frigyes dr. 1933. év, VIII. füzet, 44. oldal.

megakadályozván ezáltal is e nemes mozgalom szélesebbkörű, hatékonyabb elterjedését.

Innen van, hogy hazai viszonylatban főleg a természettudományi tárgyaknál legfeljebb csak az ú. n. munkáltató-tanítás növekedő térhódításáról szerezhetünk öröndetes tudomást a nélkül, hogy egyes szórványos esetektől eltekintve, éppen Claparède és Ferrière szellemében: *az alkalmazott lélektan törvényeit és megállapításait figyelembe vevő, a gyermek lelki strukturájához, a gyermeki lélek fejlődésének törvényeihez alkalmazkodó, a gyermek egész szellemi és erkölcsi habitusát átható nevelési rendszert mutató iskolákról beszélhetnénk.*

Előadásunk végén röviden majd megállapítjuk, hogy a már említett okok mellett ennek a negatívumnak mik a tényleges előidézői, de mielőtt ezt tennénk, szólnunk kell most már arról, hogy mit is várhat az iskola a mai kor modern pedagógiájától, melyek azok a főbb elvek, melyek a cselekvés iskoláját valóban a gyermek áhítatos otthonává avatják.

Mint gyakorlati pedagógus, a kérdést elsősorban módszertani szempontból nézem és a lélektani megokolásokat csak annyiban említem, amennyiben azok a cselekvő iskola belső életében magatartásunkat, didaktikai és nevelői eljárásainkat érintik, illetőleg magyarázzák.

A továbbiakban tehát három kérdésre kell feleletet adnunk: I. *mik a panaszok a ma iskolája, az ú. n. tanuló-iskola ellen, illetőleg, melyek az új iskola lényeges ismertető jegyei;* II. *milyen módszertani és nevelési elvek érvényesüljenek általában az új iskola gyakorlati pedagógiájában;* végül III. *meg kell állapítanunk azokat az okokat is, melyek az új iskolák elterjedését és kifejlődését megakadályozzák, illetőleg gátolják.*

*

I. Ha az első kérdésre kívánunk megfelelni, akkor az idevágó irodalom adatainak nagy tömegéből a következő lényeges jegyeket absztrahálhatjuk.

A ma iskolája ellen az az egyik panasz, hogy benne az emlékezet túlzott megerőltetésével az értelmi nevelés dominál. A ma iskolája a tanulókat befogadó (receptív) lényeknek tekintve: egy túlsúlyolt, a gyermeki lélek strukturájához nem igazodó tantervi anyagon át, az érzelmi és akarati élet dinamikus erőinek kihasználása nélkül, egyhangú módszeres eljárásaival egyoldalú intellektualizmusra nevel és nem járul hozzá ahhoz, hogy a fejlődő gyermek sajátos természetadta erőinek megfelelően testi és lelki együttesében boldog, harmonikus lényké kibontakozhassék.

Az új iskola ezzel szemben az egyoldalú értelmi nevelés helyett a gondolkodás kifejlesztésére helyezi a fősúlyt, arra törekszik, hogy a tanulóban a kutató szellemet és az ítélőképességet fejlessze ki, hogy érzelmi életének gazdag szépségeit fel-

tárja, hogy alkotó fantáziáját kialakítsa, hogy szociális együttérzését, a közösség, a nemzethez való tartozandóságnak érzelmeit ápolja és tudatossá tegye.

A régi iskola verbalistikus irányú, benne a szakember elsősorban a tantárgyi érdekek szempontjait keresi s a tankönyvek széttördelt adatain és tudományos rendszerezéseken át mennél nagyobb ismerettömeg átadására törekszik. Ezen munkája közben nincs eléggé tekintettel a tanuló természetes ösztöneire, érzelmi és akarati életére, a tanulók érdeklődésére s az egyes fejlődési ciklusoknak megfelelően a gyermek egyéniségét jellemző lelki funkciókra.

Az új iskola a tanuló spontán teremtő tevékenységét állítja a nevelés és tanítás középpontjába, arra törekszik, hogy a tanuló amennyire lehet, önálló *szellemi és kézi tevékenységeken át, egyben érzelmi és akarati életéből és érdeklődéséből fakadó dinamikus hatásokon keresztül formálja ki sajátos életét.*

Az új iskola egyben számba veszi, hogy a tanítást az egyes fejlődési ciklusoknak megfelelően a fejlődési korokban domináló lelki funkciók szerint kell berendezni s a foglalkoztatás tárgyait és anyagát, valamint a tanítás módszerét is a fejlődés követelményeihez kell alkalmazni.³

A régi iskola egyhangú, meg-megismétlődő belső életével elsősorban mint oktató intézet hat, viszont az új iskola a nevelést hangsúlyozza, azon van, hogy belső berendezkedéseivel is mennél életteljesebbé, meghittebbé, vonzóbbá tegye a gyermek iskolai életét. Benne nagy szerepe jut az együttes munkának, a fegyelemtartás és együttélés is a tanulók szociális együttérzésén és bizonyos önkormányzatán épül fel.

A régi iskolában tömegtanítás folyik, ez az iskola alig törekedhetik a tanulók egyéniségének alaposabb megismerésére, az új iskolában viszont a hangsúly mindig a növendék tevékenységére esik, azért arra is törekszik, hogy gyermeklélektani és módszeres eljárásokon át egyénenként is megismerje a gyermeki lélek struktúráját, hogy a tanításnál és nevelésnél a gyermek sajátos hajlamait és képességeit is számba vegye.

A régi iskola nevelője a szaktanár, aki elsősorban szaktárgyának érdekeit át ítéli meg a tanulót, az új iskola nevelője a kutató gyermekbúvár, ki a gyermektanulmányozás tükrén át nézi a gyermeket.

A régi iskola fegyelemtartója a parancsoló tekintély és engedelmesség, az új iskola éltető eleme a mindent átértő és segítő szeretet.

³ Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Ismertette: Kratofil Dezső. A Cselekvés Iskolája III. évf. 1–2. és 3–4. szám, 72–79. és 173–180. oldal.

Az új iskola egész szelleme egy tudatos nagy tendencia arra, hogy a gyermek istenadta testi és lelki öröksége tervszerűen kiválasztott és átgondolt nevelő program alapján és a nevelőnek a gyermekhez simuló áldozatos személyiségén keresztül mennél egészségesebb irányban kifejlődhessék.

Szembeállítva így a régi iskola és új iskola jellemző vonásait, minden félreértés elkerülése végett meg kell jegyeznünk, hogy a régi iskola elnevezés nincs időszerűséghez kötve; a múltban is voltak új iskolák s a jelenben is vannak régi iskolák, még pedig annál nagyobb mértékben, mennél kevésbbé közelítik meg azok az új iskola nevelő szellemét.

Meg kell jegyeznünk, hogy a két iskolatípus jellemző jegyeinek szembeállítása szükséges volt: az ellentétek nagyok, de az iskolák különös viszonyai szerint többé-kevésbbé mindig áthidalhatók.

*

II. A fentiek után azokról a *gyakorlati feladatokról* kell szólanunk, melyek az új iskola belső életében és módszertanában várnak megoldásra.

Itt mindenekelőtt szóba kerül az *új iskola elhelyezése*.

Kétségtelen, hogy az új iskolák elsősorban Rousseau, a filantropisták, Pestalozzi és Fröbel megtermékenyítő pedagógiai gondolatai nyomán keletkeztek. Jelszó, a gyermek öröklött, természetes ösztöneihez és a természethez való visszatérés, ezért ez iskolák külső elhelyezésükben is olyan berendezkedést kívánnak, hol e két feltételnek minden akadály nélkül megfelelhessenek. A kaszárnyaszerű épületek helyett a szabad természetbe kihelyezett családszerű internátusok alakulnak, hol a tanulók több-kevesebb tagból álló családokban élnek le változatos napi életüket. Itteni egész életük csupa aktivitás, élmény, hol a rendszeres tanulás mellett az intézethez kapcsolt műhelyekben, laboratóriumokban, kertészetben a fizikai és kutató munkákra is bő alkalom nyílik. Az iskola nevelő programjába tervszerűen van beillesztve a sport, a játék, a megfigyeléseket nyújtó kirándulások, valamint az érzelmi nevelést nyújtó zene, ünnepélyek, színelőadások és egyéb szórakozások.⁴

A tanulók tevékeny részt vesznek az iskola napi programjának zavartalan külső biztosításában, szociális és erkölcsi nevelésüket a tanulók bizonyos fokú önkormányzata is támogatja. Az ilyen iskolák többnyire a Miss Parkhurst által megszervezett ú. n. Dalton-rendszerrel dolgoznak, hol minden tantárgynak külön terme van, ahol a tanulók a tárgy természetének megfelelő felszerelésekkel és eszközökkel, továbbá könyv-

⁴ Dr. Kenyeres Elemér: Az új iskola és pedagógiája. Magyar Pedagógia, 1928. évf. 1—2. szám, 11 oldal.

tárakkal kapnak indítást tervszerűen összeállított problémakörök megoldásain át a szemináriumszerű munkákhoz. A kollektív együttműködést biztosító ú. n. magyarázó órákon kívül az ilyen iskolákban külön órák vannak beállítva az egyéni kutató munkák elvégzésére, a vezető tanár által irányított és összeállított problémaköröknek életteljes feldolgozására.

Anélkül, hogy a különböző újiskolai tanítási rendszerekre itt kitérhetnénk (melyeknek sokszor exkluzív programja ügyis csak kivételes feltételek mellett valósítható meg), meg kell jegyeznünk, hogy tényleg az ilyen szabadlevegős, a természetbe elhelyezett internátusos nevelőintézetek tekinthetők a legideálisabb iskolatípusoknak, hol a tanulók a szervesen felépített egész napos **programm** összeműködő nagyszerű együttműködésükben élvezhetik az intézet nevelő ténykedéseit.

Az ilyen iskolák külföldön eléggé elszaporodtak (École Internationale, Landeserziehungsheimek, Odenwald-Schule, Sanderson világhírű nevelő intézete, stb.); hazánkban a szintén kies környezetben elhelyezett Dr. Domokos Lászlóné leányliceuma, a Nemes-féle kerti iskola, valamint itt említendők fel az ú. n. szabadlevegős iskolák is; ilyenek az Aréna-úti polgári leányiskola, a kissvábhegyi, a rózsadombi, kaposvári, soproni, szombathelyi elemi iskolák, a Baar-Madas leányliceum, a gödöllői premontrei gimnázium stb.

Az új nevelés gyakorlati problémái azonban ilyen ideális környezet és elhelyezés hiányában is megközelíthetők, mert elvégre is, az *iskolai munka értékét elsősorban az iskolában folyó teroszerű munkaprogramm, az iskola tudatos nevelő rendszere és a nevelők személyiségei biztosítják*. Ilyen értelemben a modern iskolák közé számítandók mindazok az iskolák, melyek a tanulók érdeklődését és cselekvő képességét helyezik az iskola élet középpontjába, Ferrière meghatározása alapján mindazok az iskolák, melyek metodikailag és teleológiaiilag életszerűek, vagy, ahogy Dr. Domokos Lászlóné meghatározza: mindazok az iskolák, amelyekben „a tanulás nem mechanikus folyamat, hanem érzelmi feszültséggel átfűtött akarati processzus.”⁵

Első kérdésünk az lesz, *mit tehet az iskola a tanuló öntevékenységének kialakítására*. Kétségtelen, hogy a tanuló az önálló munka elvégzésére sok tekintetben még képtelen, a tanulót az öntevékenységre rá kell nevelni, illetőleg az iskolának olyan helyzeteket kell teremtenie, olyan módszeres eljárásokat kell alkalmaznia, hogy a tanulóban az öntevékenység tényleg megnyilatkozhassék.

Elméletileg itt számba kell vennünk a cselekvő iskolában alkalmazható tanítási módszereket s az öntevékenység szolgálá-

⁵ Dr. Domokos Lászlóné: A tanárok kutató munkája. Az Új Iskola Értesítője, 1930/31. év, 7. oldal.

tába állítható pedagógiai munka egymásba kapcsolódó fázisait.

A *cselekvő iskolában követendő módszer* általában kétféle lehet; az osztály összességét foglalkoztató ú. n. kollektív módszer, illetőleg az egyes tanulók egyéni foglalkoztatásán felépülő módszer.

A kollektív módszer viszont ismét háromféle lehet: a közlésen alapuló demonstratív, vagy előadási módszer, ahol a hangsúly mindig a tanár munkáján van; a rávezető, vagy kérdve-kifejtő (heurisztikus) módszer, ahol a tanulók a tanár egymásba kapcsolódó, sokszor körmönfont kérdései alapján az ismereteket minden nagyobb önállóság nélkül „felcsipegetik”; végül a tanulók öntevékenységein felépülő kutató módszer, ahol mindig a tanulók munkája áll a középpontban.⁶

A cselekvő iskolában elsősorban ez a módszer dominál, bár a tárgyak és problémák természete szerint igen sok esetben a másik két módszert sem mellőzhetjük s több alkalommal azok csak együttesen érvényesíthetők.⁷ A tanulók önálló kutató munkájával szemben azonban meg kell jegyeznünk, hogy őket a munka technikájának elvégzésébe (akár szellemi, akár produktív alkotó munkára gondolunk itt), be kell vezetni. Itt jegyezzük meg, hogy a típusokon bemutatott eljárásokkal, illetőleg az *analógiák alapján* többé-kevésbé mindenkit be lehet az alkotó munkálatokba vezetni.⁸

Az említett tanítási formák és módszerek figyelembe vétele mellett most már a *tanár pedagógiai munkájának a következő fázisai vannak a munka iskolában*: Beszámoló a felvetett problémával kapcsolatos észlelésekről (élményekről), tapasztalatokról, előzetes munkálatokról, megfigyelésekről. A probléma megfejtése (az új anyag közös feldolgozása), az eredmények megállapítása és együttes megfogalmazása. A megoldás eredményeinek bírálata, begyakorlása (rögzítése), gyakorlati életbe helyezése. A következő óra anyagának kitűzése (felszólítás újabb megfigyelésre, anyaggyűjtésre, az előzetes munkálatok elvégzésére).

Kétségtelen, hogy a tanítás ilyen menete mellett a tanárra nehéz feladatok hárulnak, mert az ilyen munkatervek összeállítása igen nagy körültekintést, gondosságot, a fogalmak tisztán látását, lélektani ismereteket kívánnak és sok külön munkát rónak a tanárra. Az ilyen óravázlatok szelleme és tartalma dönti el, hogy milyen berendezése is van a modern iskolának,

⁶ Lásd részletesen: Dr. Loczka Alajos: A kémiai oktatás alapelvei a középiskolákban c. könyvét. 5. fejezet. Ismertette: Kratofil Dezső. A Cselekvés Iskolája, 1934/35. év, II. évfolyam, 285—290. oldal.

⁷ Szenes Adolf: A munkaiskola mérlege. A Cselekvés Iskolája, 1934/35. tanév, 7—8. szám.

⁸ Dr. Lechnitzky Gyula: Alkotó munkára nevelés. Bpest, 1914.

itt dől el, hogy a tanár mennyiben tudja megvalósítani a cselekvő iskola invenciózus munkáját és mennyiben tud megbirkózni azokkal a nehézségekkel, melyeket a tanterv kötöttsége, a tanulók nagyobb létszáma, az iskola felszerelésének hiánya és egyéb gátló körülmények támasztanak. A tanár ezen munkáján dől el az is, hogy az általa készített munkaprogramok alkalmasak-e minden tekintetben arra, hogy azok tényleg teret nyújtsanak a tanulók spontaneitásának.

Fentebbi elméleti megállapítások után lássuk most már, hogy gyakorlatilag mik mutatják a tanulók öntevékenységet.

Itt a következőkről kell szólnunk:

A tanulók munkafüzetéről. A cselekvő iskolában igen fontos szerep jut az ú. n. munkafüzeteknek. A modern tanítás lényeges eszközei ezek. Általában minden tantárgynál használják. A munkafüzetekbe kerülnek bele felsorakozó egymásutánban az óráról-óra-ra tárgyalt anyagrészeknek gondos, átgondolt szempontok szerint összeállított vázlatai. Ezeket az összefoglaló vázlatokat a tanár és tanuló közös munkájuk eredménye gyanánt együtt állapítják meg s rögzítik meg a munkafüzetben. A vázlatok megrögzítésénél igen fontos szerepe van a rajzolásnak, a beragasztásoknak és egyéb a tárgy természetéhez igazodó ábrázolásoknak, táblázatos kimutatásoknak, grafikonoknak, stb.

A rajz, mint kifejező eszköz, igen fontos szerepet tölt be a cselekvés iskolájában; ügyszólván egy tárgy sem nélkülözheti, a természettudományi és mennyiségtani tárgyaknál pedig kifejezetten nélkülözhetetlen.

Iskolánk szaktanárai kidolgozták a földrajz, a természetrajz és fizikai tanításának rajzi menetét, melyek bizonyára gyümölcsöző befolyást gyakorolnak a cselekvő oktatás kutató szellemének biztosításában.

A munkafüzeteknek azonban a fenti fontos cél mellett még egyéb rendeltetésük is van. Ide írja be a tanuló és rögzíti meg a tanítási anyag problémáival kapcsolatos megfigyeléseit, adatgyűjtéseit, házi munka gyanánt feldolgozott kísérleteit és feladatait, fogalmazásait, kronológikus-, összefoglaló-, rendszerező és emlékeztető tábláit; ide ragasztja be főleg a földrajz, történelem és magyar irodalommal kapcsolatban saját gyűjtése folytán a tárgy problémaköréhez tartozó színes képanyagot.

A munkafüzetek e szerint a cselekvő iskolában igen nagy fontosságúak; a munkafüzetek híven mutatják a tanár munkájának menetét, az alkalmazott metódust, az invenció irányát és tartalmát, de a füzetek a tanulók önálló munkája alapján hűen adják vissza a gyermek lelkületét és egyéniségének bizonyos meghatározó jegyeit.

Intézetünk tanári testülete tervbe vette, hogy főleg a földrajzzal, mennyiségtannal és természettudományi tárgyakkal kapcsolatban ú. n. problémákat adó füzeteket fog kiadni. Ezek

a füzetek az említett tárgyak körébe eső tanmenetszerű probléma-gyűjteményeket tartalmaznák. Kétségtelen, hogy ezek irányító hatással lesznek majd az érintett tárgyak módszertanának tervszerű kialakulására, mert hisz a cselekvés iskolájában a kutató munkára nevelő problémakörök kiszemelése és összerakása a legnehezebb feladat. Nagy tapasztalat, átgondolás, koncentráció és gondosság kell a problémák összeállítására. A cselekvő iskola szelleme ugyan kizárja azt, hogy az egyes iskolákban ugyanazon minták szerint dolgozzanak. Ezeknek a füzeteknek nem is lehetne más céljuk, mint az, hogy irányt adjanak, gondolatokat és kezdeményezéseket termeljenek s a főbb elvekben bizonyos szükségzerű és meghatározó tényeket és elveket lerögzítsenek. Erre az utóbbira azonban éppen a szétágazó és sokszor téves vélemények miatt feltétlenül szükség van. A cselekvő iskola praktikumai lennének ezek, lendületes, elindító és inspiráló aktivitások.

A továbbiakban a cselekvő iskola két másik jellemző berendezkedéséről kell megemlékeznünk, a *munkáltató tanításról és a csoportoktatásról*. Mindkét módszeres berendezkedés lényege a tanulók önmunkássága.

A gyakorlatba átment elnevezés szerint munkáltató tanításról elsősorban a fizika és a vegytan körében szólhatunk; itt célszerű berendezkedés mellett valamennyi tanuló egyidőben, de külön-külön dolgozik. A munkáltató tanításnak elsősorban ismeretmegállapító feladata van.

A csoportoktatásban a tanulók csoportokba szétosztva dolgoznak s rendszeren külön-külön egy részletproblémát oldanak meg, hogy a részletekből most már a kitűzött feladat megoldását együttes összefogó munkájukkal biztosítsák. — A csoportoktatásnak tanítási célja mellett még kimondott nevelői feladata is van: a tanulók közötti szolidaritásnak és szociális együttérzésnek a kialakítása és ápolása. A csoportoktatás csaknem az összes tárgyak tanításában lehetséges, így biológia, a földrajz, a mennyiségtan, fizika, kémia, háztartástan, gazdaságtan, szlőjd, és rajz körében, de éppen úgy a humán tárgyak tanításában, az irodalomban és történelemben, valamint az idegen nyelvek tanításában.

Mindkét módszertani eljárásról csak röviden szólhatunk.

A *munkáltató tanításnak* ma már meglehetősen irodalma van,⁹ s főleg a fizika és vegytan tanításában többé-kevésbé kialakult szempontok irányítják. Egy külön előadás keretében is alig lehetne az itt elfogadott és kialakult módszeres elveket részle-

⁹ Lásd részletesen: Dr. Loczka Alajos már említett (9) könyvét. Ismerette: Kratofil Dezső A Cselekvés Iskolája 1934/35. évi III. évfolyamának 9—10. számában, 504—509. o.

tesen ismertetni. Megállapíthatjuk, hogy a középiskolákban is kezd elterjedni. Bizonyos már, hogy csak mérsékelt tempóban lehet alkalmazni s hogy a munkáltató órák mellett nagyobb számmal kollektív-demonstratív órákat kell tartani. Egy három órás tárgynál 15—20 munkáltató óra elég. Vannak a módszernek ellenségei is, főleg azok körében, kik soha sem próbálták. A tanár részére kétségtelenül munkatöbbletet jelent; a probléma kiválasztása, tervszerű összeállítása és kivitele tiszta tudást és sok tapasztalatot kíván. Pedig a munkáltató tanítás javítja a tanár módszerét is. A legegyszerűbb eszközökkel is megvalósítható. A módszer felkarolása tisztán a tanár ambícióján és azon múlik, hogy vállalja-e a tanár azt a többletmunkát, mellyel a nevelés ügyének hivatásánál fogva tartozik.

A munkáltató tanításnál a tanuló legértékesebb ösztönéhez, az érdeklődéshez szözlöttünk, benne a tanuló saját munkájának eredményét látja és ez a tény lelkét örömmel és boldogsággal tölti el. Élményszerű kapcsolatai pedig felejtethetetlenek, ismeretei tudatosabbak, világosabbak és maradandóbbak lesznek. A kutató munkásság útja ez, mely a gyermeket önálló gondolkodásra és tisztánlátásra neveli.

A munkáltató tanítás mellett valamivel részletesebben kell szözlanunk a *csoportoktatás módszeres elveiről*, mert ez az oktatási mód nálunk még kevésbé ismeretes s a gyakorlatban nem nyert még megfelelő alkalmazást. A külföldi újrendszerű iskolák azonban, mint általánosan elfogadott és szükségszerű módszert alkalmazzák. A csoportmunkában a tanulók alkalmas berendezkedés mellett kisebb-nagyobb (de soha sem túl nagy) csoportokban oldanak meg benső közösségükben s rendszeren egy kiválóbb, vezetőbb egyéniségű tanuló irányítása mellett egyes különálló, vagy összefüggő részletproblémákat, a tanár bizonyos elindító, lendítő kezdeményezésével, de a tanulók mennél jobban érvényesülő aktivitásaik alapján. Pl. a földrajzban: homokasztali feldolgozása az Erdélyről tanultaknak, vagy az Északkeleti Felvidék feldolgozása az Északnyugati Felvidék le-tárgyalása után analógiák alapján; vagy a természetrajzból: botanikus kertünk életközösségének megfigyelése és leírása; az ujszegedi-park fáinak megadott szempontok szerint való megismerése; kirándulásaink anyagának feldolgozása különböző szempontok szerint más-más tanulócsoporthoz által, (itt jegyezzük meg, hogy egy kirándulás összegyűjtött anyagáról többet lehet a tanulókkal beszéltetni, mint egy egész holt szertárról), a méhek életének megfigyelése iskola-kertünkben, stb.; mennyiségtani feladatok megoldása, földmérés-tani feladatok elvégzése négyes-ötös csoportokban, példák kombinálása a letárgyalt ismeret-körökből, egyes testek leírása, rajzolása vezérkérdések, illetőleg a meglévő ismeretekhez kapcsolódó analógiák alapján; a kémia körébe tartozó egyes gyakorlati problémakörhöz a megfelelő

megfigyelések, észlelések előzetes összegyűjtése stb.; igen nagy jelentőséget nyer a csoporttanítás az idegen nyelvek tanításában (modern, egyénileg vezetett intézetek csak ezt a módszert használják); valamint még külön az irodalom és történelem tanításánál, pl. egy tanév folyamán az osztályból külön csoportok alakulnak Arany János, Mikszáth Kálmán, Petőfi Sándor, Móra Ferenc, Herczeg Ferenc néhány művének, a tanár által megjelölt bizonyos szempontok szerint való feldolgozására, a szaktanár utasításai, illetőleg előzetes megbeszélések, vagy előre kiadott vezérkérdések alapján. Munkájuk bevégezése után a csoportok az egész osztály előtt együtt számolnak be. Ilyen irányban indított el nemrégiben egy figyelemreméltó mozgalmat *Vajthó László* is, „*A tanítás problémái*” c., lapunk hasábjain is ismertetett munkáiban.¹⁰ Ilyen problémakörök adódnak különösen a történelemből egyes jellemző korok, művelődési viszonyok, kimagasló férfiak jellemzésére az egyes csoportok részére megjelölendő külön részletproblémák megoldásával, szintén a tanár vezérkérdései és megfelelő szakkönyvek alapján, hogy a részletproblémák beszámolásával a kijelölt témakör jellemző vonásait az osztály előtti beszámolással a vezető tanár irányítása mellett homogén anyaggá összeállítsák. A folyó évben kitűnő téma adódott erre, egy Rákóczi Ferenc emlékünnepegy anyagának a tanulók öntevékenységén át való összegyűjtésében és megrendezésében.

Itt megállapíthatjuk, hogy ilyen csoport-munkák elvégzésétésénél csak a tanári kar közös munkájával évenként megállapított program alapján tűzhetjük ki az elvégzendő feladatokat. A túlzásoktól, a tanulók túlságos igénybevételétől óvakodnunk kell, bár itt legtöbbször a tanulók olvasmányainak ilyen nevelői célba való tervszerű beállításáról van szó, tehát a gyermekek legkedvesebb foglalkozásáról.

A csoportoktatás ismeretgyűjtő, fogalomtisztázó, főleg neveléslélektani feladatai és eredményei kétségkívüliek. Az együtt dolgozás termékenyítő impulzusai, a várható eredmény sikerének öröme, a munkaközösségen belül megnyilatkozó érvényesülési vágy, a munkában megnyilatkozó önfegyelmzés, az önálló felfedezések és cselekvések lendítő ereje, az érdeklődés feszültsége, nemkülömben a munka elvégzésében megnyilatkozó szolidaritás, szociális összeműködés és segítség mind olyan értékek, melyek sok elrejtett kincset tárnak fel a nevelő előtt a gyermek lelkéből.

A csoportmunka érvényesülhet az iskolai ünnepélyeknek megrendezésében, külföldi levelezések lebonyolításában, a tanulók önkéntes szabad munkatársulásaiban: az önképzőkörben

¹⁰ Vajthó László: *A tanítás problémái*. Ismertette: Dr. Kratochfill-Baróti Dezső *A Cselekvés Iskolája* 1934/35. évi III. évf. 3-4., 7-8. és 9-10. számaiban.

az ifjúsági Vereskeresztben, a sportkörben, a cserkész csapatban és egyéb ifjúsági alakulatban.¹¹ Eger város állami polgári fiúiskolájában pl. az ezermesterek ifjúsági társulása arra vállalkozik, hogy szülői tanáruk vezetése mellett az iskolában lévő kisebb javítási munkálatokat maguk végzik el s ők készítenek el egyes apróbb berendezési tárgyakat is.

A cselekvő iskola további egyik legfontosabb feladata még a *tanévvégi kiállítások megrendezése*, melyek a modern iskolák programjából ki nem maradhatnak.

Ezek a kiállítások az alkotó munka szolgálatába állíthatnak. E körbe tartoznak tehát a rajz, a női kézimunka, a szülői kiállítások és a tanulók kollektív gyűjtései mellett még *különösen* azok a munkálatok, melyek egyfelől az egyes tantárgyak körében tanév közben végzett alkotásokat, másfelől egy, a tanév elején a tanári kar által előre kidolgozott s évről-évre váltakozó munkaterv alapján elkészítendő külön produktív munkákat mutatják. Már itt megjegyezzük, hogy *itt nem közügyesítő munkálatokról van szó, hanem tisztán és elsősorban a tanítás és nevelés céljaiba bekapcsolódó, a tanulók aktivitását és teremtő fantáziáját mutató és fejlesztő, megragadó alkotásokról.*

Ezek az alkotó munkák lehetnek fogalomtisztaizásra szolgálók, pl. a tanulók olajos agyagból és egyéb szükséges apróbb tárgyakból elkészítik a földrajzi alapfogalmakat, vagy teszem Szeged város térképét, Csongrád vármegye plasztikus képét, a Dunántúl hegyi- és vízrajzi térképét, a Balatont és környékét, vagy teszem, az északi és déli sarkvidéket a felfedezők útjainak megjelölésével; a természetrajz tanításánál pl. a szív keresztmetszetét, egyes állatok földalatti lakásait, a cserebogár fejlődését, a mezei zsálya megporzását, a lepke bélcsatornájának működését, a vipera koponyáját; vagy a geometriából fogalomtisztaizáló modelleket, vagy mozgatható készülékeket, egyes lényeges mozgás-jelenségek bemutatására; ide számíthatók a kémia és fizika körébe tartozó egyes alkotások is, pl. a szappanfőzés, krumplicukorgyártás fázisai, stb. Az alkotó munkálatok körébe tartoznak továbbá az önálló összefoglalásokat mutató munkálatok, pl. a Föld vagy hazánk ásványkincsei lelőhelyeinek megjelölése az ásványok feltüntetésével; valamely ország terményei, vagy növény- és állatvilága áttekinthető térképeken és ábrázolásokban; a kivitelt és behozatalt, vasúti és vízi útat mutató térképek. Vagy a rendszerező és a koncentrációt mutató munkákból a gerincesek öt körének összefoglalása: csont-

¹¹ Dr. Domokos Lászlóné: Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új iskoláról. Igen részletesen tárgyalja a problémát Dr. Domokos Lászlóné „A Gyermek” 1934. évfolyamának 4—6. számában lévő: Öntevékeny munkacsoportok az osztálytanításban c. átfogó tanulmánya.

vázaik, végtagjaik, emésztőszerveik, vagy vérkeringésük alapján; a víz, az O, a N, a szénsav körútja, a csúszómászók elterjedése, a kőszénkátrány melléktermékei, összefoglaló színes ábrázolásokban; vagy a tölgyfaerdő élete, a bükkerdő, vagy a gabonaföld élete gyűjtések és koncentráció alapján. Ide tartoznak az egyes tárgyaknál megállapított eredmények és összehasonlításokat mutató, a meteorológiai elemek megfigyelését rögzítő grafikonok, táblázatok, rajzok. Itt kell megemlítenem a múlt tanév végén a *Dr. Domokos Lászlóné* vezetése alatt álló budapesti Uj-iskola leánylíceumának kiállítási anyagát, melyek a Dunántúl, az Alföld és Erdély egyes etnográfiai viszonyainak plasztikus élethű ábrázolásait mutatták. Valóban cselekvő alkotásokról van itt szó, mert meg kell gondolnunk, hogy az ilyen alkotások elkészítését megelőzőleg kutatásra, gyűjtésre, tervezésekre, rajzolásra, tehát széleskörű és sokoldalú szellemi munkára van szükség.

Vannak többen, kik a fent felsorolt munkákban tisztán kézügyességet és csak munkatechnikát látnak, pedig kétségtelen, hogy itt elsősorban rendkívül fontos konstruktív munkáról van szó, egy olyan elgondolásról, mely a cselekvő iskolák módszertanától elválaszthatatlan. Meg kell gondolnunk, hogy ezek a munkálatok magukon hordják a gyermeki léleknek minden báját, hogy a tanulók egyéni erői, gondolataik, ízlésük, kutató-, teremtő-fantáziájuk és technikai ügyességük nyilatkozik meg e munkákban. Meg kell gondolnunk, hogy az új nevelésnek elsősorban ilyen módon kell alkalmakat adni kutatásokra, felfedezésekre, cselekvésekre és ezek útján szellemi és ábrázoló alkotásokra. Számba kell vennünk azt is, hogy a tanulók munkafüzeeteiből, fogalmazványaiból, rajzaiból, de főképpen produktív alkotásaikból lehet elsősorban következtetni a tanulók egyéni különbségeikre, ezekből lehet egy osztályközösségen belül megállapítani a különböző típus-különbségeket, a tanulók strukturális adottságait. Itt jegyezzük meg, hogy a produktív alkotások igen szerény eszközökkel is előállíthatók. A túlzások természetesen itt is kerülendők, az iskola életében a nevelők átgondolt, szabályozó, tervszerű és összhangzó együttműködése óv meg bennünket az eltorzító káros kilengésektől.

Midőn felemlítjük még, hogy egy modern iskolában a botanikus kert, a mezőgazdasági telep, a felszerelt szőlőjdműhely, — leányok részére a veteményes kert, a háztartási munkahelyek, a cselekvő oktatásnak és nevelésnek szintén nélkülözhetetlen tényezői, felvett problémánk kifejtésével kapcsolatban még három fontos kérdésről kellene szólni: az *intuíciónak* a *modern nevelés szolgálatában való szerepéről*, továbbá arról, hogy *mit tehet és milyen eszközöket használhat fel a nevelő, mint pszichológus a tanuló lélektani vizsgálatainál*, valamint a teljesség kedvéért

szólanunk kellene még a *nevelőnek a tanulók szociális nevelését kialakító közreműködéséről is*. Mindezek a problémakörök hozzátartoznak még a modern iskola belső életéhez és sok gyakorlati és módszertani kérdést is érintenek.

*

II. Mai előadásom anyagát azonban ezeknek a kérdéseknek rövid tárgyalása is túl nagyra duzzasztaná s így röviden még csak célkitűzésem harmadik kérdésére kell felelnem: *mi az oka annak, hogy a modern cselekvő iskolák szelleme még nem terjedhetett el kellőképpen s mi az oka annak, hogy a tevékeny iskoláknak a pedagógusok körében is sok ellensége van.*

Az első okot abban látom, hogy a nevelők pályájukra való előkészületükben a cselekedtető oktatás és nevelés módszertanának átértéséhez egyetemi, vagy szakiskolai tanulmányaik alatt még nem kapnak elegendő előkészítést, vagy ami még fontosabb, elindító, lendítő erőket. A modern iskolák nevelői pedig csak lélekbúvárok lehetnek, olyan pedagógusok, akik otthonosak a nevelés-lélektani problémákban, a gyermektanulmányozás kérdéseiben s kik egész lényükben ránevelődtek a gyermeki lélek megértésére.

Eltételezve attól, hogy minden nemes gondolat megszületéséhez idő kell s még több idő szükséges a gondolatok gyakorlati megvalósulásához, az új nevelési elvek lassú terjedésének másik oka az, hogy ez a módszer több munkát, nagyobb áldozatot kíván a nevelőktől, különösen addig, míg a módszer útvesztőiben el nem igazodva, személyiségünkön át ki nem építettük azt a helyes irányt, melyen át most már tudatos önállósággal irányíthatjuk építő, konstruktív nevelői munkánkat.

Anatole France mondja, hogy „minden kis gyermek egy félreismert lángész; emberfölköfti erővel veszi birtokába a világot. Semmi sem hasonlítható ehhez az első életerőhöz, az ébredő léleknek ehhez az első megrezdüléséhez.”¹² Ennek a mondásnak szépségét és igazságát valamennyien átérezzük. A nevelésnek tehát olyannak kell lennie, hogy a teremtető égnek e csodás misztériumát: a gyermeket, a született energiák nagyszerű lendületében megtartsa és tovább fejlessze. Az új-iskola ezért küzd és hinnünk kell, hogy a jövő mindig több ilyen nevelőt termel ki nemzetünk részére.

Kratofil Dezső.

¹² A Jövő Utjain. Szerkesztik: Nemesné M. Márta és Baloghy Mária. I. évf. 1. szám, 10. oldal.

A tanári tekintély kérdése.

Kevés szó akad, amelyik többször előfordulna manapság pedagógiai tanulmányokban s a mindennapi iskolai életben, mint a „tekintély”. Természetes, hogy a tekintély szónak is részesülnie kell minden gyakran használt szó sorsában, hogy t. i. tartalma hovatovább elszürkül, elszegényedik, esetleg idő-, hely- és társadalmi egységeken belül változásokon, árnyalódásokon megy keresztül.

Nagyon sok olyan szó van, amit széltében-hosszában használunk, anélkül, hogy igyekeznénk magunknak pontosan megállapítani, hogy tulajdonképen mit is értünk lényegében a kimondott szó alatt. Szent Ágoston észreveszi már ezt, midőn így medítál: „Quid est tempus? Si nemo ex me quaerat, scio, si quaerenti explicare velim, nescio.” S hányszor megakadnánk, ha egyik-másik hétköznapi szavunk jelentését definiálnunk kellene. „A szó értelme nem logikai, tudományos fogalom — írja Gombocz Zoltán, — amelyről számot is tudok adni, hanem a konkrét használat közben fejlődik ki, lélektani fogalom.”

Ebből a tényből következik most már, hogy a szavak jelentése nem egyszersmindenkorra s mindenki számára meghatározott, változhatatlan valami, hanem egy rugalmas, alakítható, az emberi gondolatok és érzések tökéletesebb kifejezésének lehetőségét megadó funkció.

E rugalmasságból következik az is, hogy a jelentésváltozás, jelentésbővülés stb. folytán idői, helyi társadalmi távolságok szerint más-más értelmet fűzünk egyazon szóhoz. Nem egyszer éppen ezért történik meg az, hogy a vitatkozók teljesen jóhiszeműen ugyan, de két malomban örölnek. Szavak vesszőparipáján nyargalva lényegtelen dolgok miatt fordulnak szembe egymással.

Mínt hogy a szó a történeti fejlődés során néha és néhol megfiatalodik, új, gazdag tartalommal telik meg, máskor pedig elvénül, elveszti mélységét, átütőerejét, tömör veretét: nem árt, ha időnként megállunk egy-másik felkapott szavunknál, s legalább bizonyos keretek között, mondjuk egy tudományágon belül, megalapítjuk, hogy mit értenek általában, s mit kell értenünk helyesen az illető szó alatt.

Önkéntelenül ezek a kérdések támadnak fel bennünk akkor is, midőn a tekintély szót halljuk. Szükség van-e tekintélyre? Mellőznünk kell-e a tekintély elvét? Milyen mértékben kell alávetnünk a családban a gyermekeket, az iskolában a tanulót a szülői, illetőleg a tanári tekintély hatalmának? Divatos és közszájon forgó kérdések ezek. S talán éppen azért hangzik el pro és contra annyi megnyilatkozás, mert nem vagyunk egészen tisztában azzal, hogy mit is kell tulajdonképen tekintély alatt értenünk.

Nem lesz érdektelen, ha felnyitjuk előjáróban néhány nyelv szótárát s megnézzük, hogy mi az eredetük s mik a társ-jelentései azoknak a szavaknak, amikkel helyettesíthető a mi tekintély szavunk. A görög *axioó*: becsül, tisztel, érdemesít, méltat szóból származik az *axioma*, ami becsületet, tiszteletet, méltóságot, tekintélyt, magas állást, érvényt, véleménynyilvánítást stb. jelent. Az *eudoxia* megfelelő szavai: jó hírnév, tisztelet, helyes vélemény, tekintély. A latin *auctoritas* szó jelentése meglehetősen gazdag. Ime egy néhány a sok közül: példa, minta, tekintély, biztatás, serkentés, akarat. Az ebből származó francia *autorité*-t a kis Larousse így határozza meg: influence prépondérante résultant de l'estime, de l'admiration. A tiszteletet és tekintélyt jelentő angol *respect*, a tekintélyeset hatalmasat jelentő *powerful* éppúgy sok érdekes elemet tár fel, amit kár lenne figyelmen kívül hagynunk e kérdés tárgyalásánál, mint pl. a német *Ansehen* vagy *Würde* szó. Ez a kis szemle pillanatok alatt meggyőz bennünket, hogy a tekintély szó értelme meglehetősen bonyolodott komplexum.

Ez alkalommal elsősorban a tanári, mondjuk a nevelői tekintély szempontjából tárgyaljuk a kérdést, így sem mellőzhetünk azonban néhány általános természetű megjegyzést. Az imént bemutatott szótárkivonatból is könnyen kihámozhatjuk azt a tényt, hogy a *tekintély* tipikus társadalmi termék. Mindig legalább két egyént feltételez: egyik aki kisugározza magából, másik aki elfogadja és elismeri azt. Robinsonra nézve pl. Péntek feltűnéséig teljesen közömbös dolog az, hogy ő tekintélyes ember vagy sem. Emberi, társadalmi közösség nélkül tekintélyről egyáltalában nem beszélhetnénk. A tekintély az emberek közötti viszony egyik lehető fajtája.

A társadalom tagjai különböző irányú és sugártávolságú tekintély-hatáskörökbe tartoznak. Egy ember több irányban sugározthat magából tekintélyt; ugyancsak ő több irányból fogadhat el tekintélyhatásokat. Ez természetes is, hiszen minél differenciáltabb, minél fejlettebb és emberibb életet él valaki, annál több érdekeltségi körbe, s ezzel egyidejűleg annál több tekintélyövébe kerül bele.

Nincs olyan ember, akinek ne lett volna valaha tekintély-élménye; aki ne élte volna át valakinek a reá gyakorolt tekintélyhatását, felsőbbrendűségét, vagy nem érezte volna a maga tekintélyét mások felett. Persze, a számtalan társadalmi viszonylási lehetőség szerint más és más tényezők keltik fel az egyének, vagy embercsoportok tekintélyérzését.

Egyik közösségben a szellemi fölény, másikban a testi erő lehet a tekintély főmozzanata. Az *Eszkimó* c. film főhőse vadászügyessége és nagyszerű vadászeredményei révén lett környezete bámulatának a tárgya. A legtöbb európai hódolattal emlegette annakidején, hogy Mussolini maga vezette repülőgépen szállt.

Strezába. Tekintélyt kölcsönözhet valakinek az a tény, hogy először repülte át az Oceánt, de az is, legalább bizonyos körökben, hogy arcát sok kardvágás nyoma ékteleníti. Tekintély nimbusza veheti körül azt, aki meredek sziklán rakott sasfészeket közelít meg (Björnson), vagy veszedelmes vízesésen creszkedik alá rozoga tutajjal (Linnankoski). Kantnak is volt tekintélye, az olimpiai játékok győzteseinek úgyszintén. H. Hesse *Demian* c. pompás regényében a 13 éves Franz Kromer szinte abszolút tekintéllyel parancsolgat tízéves társainak, s tekintélyét nem kis részben köszönhette annak, hogy olyan volt, mint egy férfi s „er spuckte durch eine Zahnücke und traf, wohin er wollte“. Ismerek közösséget, amelyben egy szilaj ló megfékezése, a káromkodásban, vagy hazudozásban való kitűnés volt bizonyos fokú tekintély alapja.

Szaporíthatnám a példákat akármeddig. Ennyi is éppen elég azonban ahhoz, hogy megállapíthassuk: az, *akinek valaki előtt tekintélye van, annál valamiben nagyobb, valamivel több, valamivel kiválóbb.* Természetes, hogy egy magas kultúrfokon álló egyén előtt mások lesznek a tekintély tényezői, mint egy primitív ember előtt; egy felnőtt más szempontok alapján osztja az embereket tekintélyes és nem tekintélyes emberek csoportjába, mint egy gyermek.

Vannak azonban a tekintélynek általános jegyei is, amelyeknek figyelembevételével leegyszerűbben így határozhatók meg fogalmát: *tekintély alatt értjük azt a valamely egyénből kisugárzó erőt, amely bizonyos egyéneknek, vagy csoportoknak csodálattal vegyes tiszteletét és szeretetét spontán felidézi.*

A tekintély elismerésének tehát mindig valamely szubjektív meggyőződésen kell alapulnia. Ahol ez a szubjektív, spontán meggyőződés nincs meg, igazi tekintélyről egyáltalában nem beszélhetünk. Még nagyobb botlás volna aztán, ha éppen a nevelésben mellőznénk a tekintély emez elhatározóan fontos jegyét. Igen káros, úgyszólván kiszámíthatatlan hatásokat vált ki a nevelt lelkében, ha nem önként, szinte automatikusan vállalt tekintélyeket kényszerítenek vele ilyenekül elismerni. Mély emberismereten alapul Adlernak az a megjegyzése, hogy: „Lehetetlen a gyermekre tekintélyt erőszakolni anélkül, hogy lelki fejlődését utólagosan meg ne károsítaná. A tekintély érzése nem alapulhat hatalmi befolyáson, hanem a közösségérzésen kell alapulnia“.

A pedagógiában sohasem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a tekintély olyan belső vonzóerő, amiben magában van a hatalom, nem pedig valami más, rajta kívülálló tényező ruházta azt rá. Belülről, szükségképpen, ab obo sugárzik az kifelé s irányul valakire. Akinek tekintélye van, annak hatalma is van; akinek azonban hatalma van, még nem bizonyos, hogy egyzersmind tekintélye is van. A hatalom *hajlít*, a tekintély előtt

azonban *meghajlik* az ember. A hivatali állás még nem feltétlenül kölcsönöz tekintélyt; tekintéllyel mindig a benne levő egyénnek kell megtöltenie.

Azért, hogy valaki tanár, még nem föltétlenül tekintélyes tanítványai szemében. A tanári tekintély, mint egyetemes, természetes adottság hovatovább mithosszá légiesedik, s ha valaki a puszta tanár szó, a tanár fogalom segítségével, varázssával igyekszik tekintélyhez jutni: nagyon könnyen csalódhatik.

De nézzük most már közelebbről, mik azok az összetevő erők, amelyek a tanárt a szó imént körvonalazott értelmében valóban tekintélyessé teszik a tanulók, neveltjeik szemében.

Mindenekelőtt bátran kimondhatjuk, hogy nehéz a nevelés területén dolgozó embereknek csorbítatlan tekintélyre szert tenniök, mert éppen ez az a munkakör, amelyik mindenekelőtt *egész embert* kíván. Egész embernek lenni pedig szép, de meg lehetősen nehéz feladat.

Annyi bizonyos, hogy a tanárnak tanítványai fölött van hatalma. Egy osztályfőnök pl. sokszor tanítványainak egész jövőjét kezében tartja. Éppen e tényből kifolyólag téveszti össze sok tanár a tekintélyt a hatalommal, s mintegy azzal méri tekintélyét, hogy mennyire félnek tőle tanítványai. Természetes, hogy a nevelt félelme nem lehet egészséges állapot. A tekintély csak annyi félelmet bír el, amennyit a tisztelet felszívhat magába . . . Diákok vallomásai alapján mondhatom, hogy akitől fél a diák, annak hazudik is. Minél jobban fél valakitől, annál inkább hazudik neki. A tekintély pedig, saját lényege feláldozása nélkül, sohasem válhatik hazugságok céltáblájává.

A tekintélynek önként el nem ismert hatalom nevelő ereje tisztán látszólagos érték. A merőben hatalmi eszközökkel elért fegyelem és befolyás a függőségi viszony megszűntével elenyésczik. Ami azonban igazi tekintélyből származik: tovább él és hat a nevelt lelkében. Rendesen a puszta hatalmi eszközökkel dolgozó tanár növendékei szokták mondogatni: csak leérettsegizsem; csak szabaduljak ebből a kínos helyzetből. A hatalmi túltengésben szenvedő szakaszvezetők és őrmesterek keze alatt nyögő újoncok és karpaszományosok is ezzel vígasztalják magukat: úgysem tart soká ez a *természetellenes* állapot! — Mondanunk sem kell, hogy ezeknél vajmi kevés esetben lehet tekintélyről beszélni. S milyen természetes az is, hogy a tanárnak sohasem szabad ilyen látszattekintélyre törekednie.

Hatalmi eszközökkel kierőszakolt külső megnyilatkozások távolról sem a tekintélytisztelet biztosítékai és kétségtelen jelei. Sok tanár a kellő mértéken felül szokta pl. figyelni, hogy vajjon tanítványai köszönnek-e neki. Az iskolai fegyelem és illem jogosan és magától értetődően megkívánja azt, hogy a tanuló köszöntse tanárát. E tényből azonban sok tanár helytelen következtetéseket hajlandó levonni. Így pl. sokszor azt hiszi, hogy a

köszönés még ha kierőszakolt is, kétségtelen jele az ő tekintélyének, holott bizony nem egyszer minden spontaneitás nélküli opportunista robotmunkáról van szó. Az igazán tekintélyes tanárnak sohasem kell azért harcolnia, hogy őt tanítványai illedelmesen köszöntsék. Teljes dilettántsizmusra, a lényeg gyökeres félreértésére vall tehát az, ha valaki szeme szögletéből lesi, vajjon a túloldali gyalogjárón haladó diákja köszön-e neki. Ha észreveszi egy tanár, hogy tanítványai következetesen igyekeznek megúszni az ő üdvözlését; ne tartsa megalázónak áttekinteni a saját viselkedését, diákjaival szemben alkalmazott modorát, keresve, hogy ugyan mi lehet az oka ennek a hadi állapotnak, hogy diákjai vajjon miért nem tartják be vele szemben ezt a különben kötelező és teljesen természetes formaságot, holott ugyanakkor más tanárnak szívesen és feltétlenül megadják ezt a külső tiszteletnyilvánítást. Sokszor egészséges áthidaláshoz vezethet a tanár emez őszinte önrevíziója. Persze, aki mindig hajlandóbb másutt keresni a baj okát, mint magában, könnyen egész életre szóló bosszankodási anyagról gondoskodik magának.

A tekintélyesség látszatáért folytatott makacs harc gyökere csaknem minden esetben bizonyos kompenzációs törekvés. Leginkább azok a tanárok igyekeznek tűzön-vízen tekintélyesek lenni, akiknek észrevehetően nincs tekintélyük. Egyszerűen hiányzik belőlük az a valami, ami magától tekintélyt ad; valamilyen téren nem ütik meg az egész ember mértékét. Megeshetik, hogy szaktudásuk fogyatékos. Esetleg lelkületük, vagy életmódjuk miatt esik csorba tekintélyükön, vagy pedig valami testi fogyatékoság miatt nem tudnak kellő mértékben *imponálni*. Az ilyen emberek rendszerint álútakon igyekeznek megszerezni a tanárnak szükséges tekintélyt.

A kelletténél kevesebb szaktudással rendelkező tanár hatalmi szóval igyekszik elnyomni a tanítványai lelkében támadt kételeyeket. Puhatoló kérdésekre nyers elutasítással válaszol, mondván, hogy amit kellett, azt ő elmondta s az úgy van, punctum. Ez ellen senki sem szólalhat fel, ehhez senkinek sem lehet hozzátennivalója. Az ilyen tanár, féltve még nem levő tekintélyét, sohasem lesz hajlandó arra, hogy kijelentse: ezt, vagy azt nem tudom biztosan, majd utánanézek. Pedig hányszor fordulhat elő, még órákon is, hogy beszélgetés során valami olyan kérdés merül fel, amire egy kitűnő képzettségű tanár sem tud azonnal biztos és megnyugtató választ adni.

Az *abszolút* tudás és tájékozottság látszatához makacsul ragaszkodó tanár lépten-nyomon ki van téve tanítványai szándékos és könnyen rosszindulatúvá fajuló ellenőrző törekvésének. Ismertem 16 éves Zola- és 17 éves Napoleon-speciálistát gimnázisták között, aki alkalomadtán nagyszerűen felhasználhatta

volna ezirányú tudását az esetleg rosszul értelmezett tanári tekintély csorbítására.

A *pletykák által kikezdett életet élő tanár* képtelen megfelelő erkölcsi bátorsággal fellépni és példaadással nevelni, s így egy mérhetetlen erejű nevelői tényezőről kénytelen lemondani. Alig van pálya, amelyen annyira szem előtt és az érdeklődés középpontjában állna az ember, mint az ezerszemű és érdeklődő diákság előtt. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a diák hamarabb és biztosabban tud meg intim dolgokat, mint a beavatottak és legjobb barátok. E téren is igen sok csorbító lehetőséggel találkozhatnak a tanári tekintély.

A *testi, fiziológiai alsóbbrendűség* is gyakran vezet elhibázott kompenzációkhoz. Az ilyen tanárok igyekeznek leginkább saját fontosságukat, súlyukat mértéken túl mutogatni, valódi vagy képzelt önértékeiket fitogtatni. Sokszor rajtuk egészen kívülálló tényezők tekintélyéből kérnek maguknak részt, ha kell, ha nem; összeköttetéseikkel, származásukkal, stb. hozakodnak elő. Igen gyakori ennél a típusnál a stílustalan kothurnusban való járás, de még inkább a metsző gúny védőfala mögé való bújás, vagy vállveregető leereszkedés. Ezek az elhibázott irányú tekintélykeresések igen könnyen válhatnak nevetségessé; eredményük úgyszólván a semmivel egyenlő, nevelési szempontból pedig teljesen értéktelenek.

Eppoly sokat árt a tanár tekintélyének az, *ha intézkedéseiben túllépi hatáskörét*, mint az, *ha önállóan egyáltalában nem intézkedik*, még olyan dolgokban sem, amelyek különben feltétlenül az ő hatáskörébe tartoznának.

Az első esetben sokszor kénytelen a tanár visszavonulni, álláspontját feladni, s így nyilvánvalóvá válik, hogy ahhoz, amihez magát elég erősnek érezte, nincs elég ereje és lehetősége. Ilyen esetben a kimagyarázások meglehetősen kínosak szoktak lenni.

Történt valahol, hogy egy tanár egy egész osztályt eltiltott a korcsolyázástól több hétre, mert a számtani dolgozatok között sok négyes volt. A fiúk érezték, hogy tulságosan súlyos, az ítélet, kérték tehát a tanárt, hogy változtassa meg határozatát. Midőn a tanár hajthatatlannak bizonyult, küldöttség ment az osztályból az igazgatóhoz. Az igazgató azonnal hatálytalanította a tanár ítéletét, s már délután az egész osztály kiint korcsolyázott, természetesen a tanár nem kis bosszúságára. Kétszeresen csorbát szenvedett itt a tanári tekintély: egyszer az önkritika hiánya, másodszor pedig az igazgató elhamarkodott keresztintézkedése miatt. Hiszen világos, hogy a tanáron keresztül kellett volna módosítania az ítéletet . . . Ehhez hasonló eset fordult elő egy másik intézetben, ahol a rajztanár egy heti kimenőtől fosztott meg egy egész osztályt. Az igazgató itt is a tanár megkerülésével semmisítette meg a tanár ítéletét. Nyilvánvaló,

hogy az ilyen hatásköráthágások és félremagyarázások erősen aláássák a tanári tekintélyt.

Gyakori az az eset is, hogy a tanár túlságosan *önállótlan* mutatkozik. Semmiféle ügyben nem mer, vagy nem akar önállóan rendelkezni, pedig sok olyan dolog adódik, amit saját hatáskörében kellene elintéznie. Szomorú látvány, pl. egy tanár minduntalan az osztályfőnökhöz, az osztályfőnök pedig az igazgatóhoz folyamodik segítségért. Hovatovább elterjed a tanulók közt az a felfogás, hogy ennek a tanárnak semmi hatalma, semmi tekintélye nincs, hiszen minden apró-cseprű dologban másra szorul, nem bízik a maga erejében. Önbizalomra és öntudatos-
ságra pedig minden tanárnak szüksége van.

Ehhez azonban feltétlenül szükséges, hogy a *tanárnak egy-
ségesen kiépített elvrendszere legyen*. Elhamarkodott, kapkodó ötletszerűen kimondott intézkedések, azok gyakori megmásítása, a bizonytalanság: szükségképen olyan légkört teremtenek, amelyben tekintély nem fejlődhetik ki. A tanárnak mindig tudnia kell, hogy mit miért tesz. Mint ahogy a szobrász alakja kisujját, legkisebb ruharáncát az egész mű szempontjai szerint, az egységes gondolat minél határozottabb kifejezésének kívá-
nalmái szerint dolgozza ki: a nevelő minden intézkedésének bele kell illeszkednie nevelői rendszerébe. Minden talajtalan, ki-
bicsaklott intézkedés visszaüt a nevelőre. A stílustalanság a ne-
velésben éppúgy megbosszulja magát, mint akár a művészetben.

*Az egyenes jellem, az ezzel karöltve járó nyílt bátorság, ha-
tározott fellépés* elengedhetetlen összetevői a tanári tekintély-
nek. A körvonalazatlan, ingadozó, árutakat is szívesen felhasználó egyéniségnek sohasem lehet nevelői tekintélye. Bizonyos fokú erkölcsi bátorság és határozottság föltétlenül kell ahhoz, hogy valaki mint nevelő, tekintélyes lehessen. Ez azonban nem zárja ki az indokolás lehetőségét. Ne is törekedjünk arra, hogy tanítványaink kritika nélkül, hatalmi szóra fogadjanak el minden intézkedésünket. Nem kell elzárkóznunk eljárásunk meg-
magyarázása elől. Sőt éppen mindig úgy kell cselekednünk, hogy minden ténykedésünket elvrendszerünkkel igazolhassuk és elfogadhatóvá tehessük. Ha ezt sikerül elérnünk, máris fontos nevelői munkát végeztünk, ha pedig képtelenek vagyunk ezt megtenni, okvetlenül mulasztást követtünk el.

Másik igen fontos tényezője a nevelői tekintélynek az, hogy a nevelő be tudja bizonyítani neveltjének, hogy az ő jogait igyekszik biztosítani, s minden ténykedése az ő érdekében történik, az ő javára irányul. Ezt pedig az emberileg lehető teljes igazságosság útján érhetjük el legkönnyebben. Semmit sem pécéz ki a tanuló oly hamar, mint a tanár igazágtalanságát. Nagy tekintélyérzést ébreszt a gyermekben, az ifjúban, ha látja, hogy egy, vagy több idősebb ember melléje áll, segíteni s biztosítani igyekszik őt. Persze, sokszor nehéz dolog ezt bebi-

zonyítani. Milyen nehéz pl. meggyőzni egy lázadozó kamaszt arról, hogy lesz majd idő, nem is olyan sokára, mikor lehiggad és sok tekintetben egészen más lesz a felfogása, mint éppen most. Ott pedig, ahol e jogbiztosítás szándéka valóban meg sincsen; nagyon kétes értékű a meglétel látszatának a felkeltése.

A neveltek iránti *megértő és mélységes szeretetet* sem szabad kihagynunk a tanári tekintély tényezői közül. A szeretet meglétét, vagy hiányát igen könnyen felfedezik a gyermekek, az ifjak. Azt lehetne mondanunk, hogy minden nevelt, — szinte öntudatlanul is, — a szeretetet kutatja, fürkészi elsősorban nevelőjében. A mindennapi élet ezer tényében, visszavonulásában keresi a felé nyúló szeretet melegségét, és valami csalhatatlan ösztönnel meg is érzi, hogy szeretet melegével, vagy lelketlen mechanizmussal közeledik feléje valaki. A nevelő biztató, helytelenítő, vagy dorgáló tekintete, minden szava, életébe való beavatkozása, vagy szeretetről, vagy hideg, közömbös magatartásról, illetve ellenséges indulatú támadásról beszél neki. A nevelő igazi és mélységes szeretete sohasem téveszthet célt. Időleges reakciókkal, látszólagos hálátlansággal természetesen számolnia kell a nevelőnek, de ezek a tünetek egyetlen ép ítéletű és pedagógiai érzékkel megáldott nevelőt sem kedvetleníthetnek el. Bizonyos fejlődési periódusokban ugyanis szinte lehetetlen, hogy a tanárnak minden tanítványa előtt egyforma és csorbítatlan tekintélye legyen. Ha nem is mindig személyszerint neki, de a *tanárnak*, akivel szemben a diák, valljuk meg, mégis csak érez bizonyos fokú szinte atavisztikus ellenszenvet: kijár egy-két lekicsinylő, bántó, igazságtalan megjegyzés.

A tanári tekintély tárgyalásánál nem szabad figyelmen kívül hagynunk az *aktivitás* mozzanatát. Ezt a jegyet nem nélkülözheti a tanári tekintély. Mindenképpen dinamikus tartalomnak kell ugyanis elgondolnunk a tekintélyt. Passzív tekintély: misztikum és önellentmondás. A tanárnak a szigorúan megszabott tanári, mondjuk tanítási munkán kívül is dolgoznia kell, ha igazán tekintélyt akar kisugározni magából. Tapasztalatom szerint a diákok jó része nem tartja munkának a tanítást. Különös dolog, de így van. Ha azonban a tanár valami más téren is tevékenykedik; pl. regényíró, költő, elismert szakember, festő, zeneszerző, kiváló eredményeket elérő sportember, jó szónok, stb., stb., ez feltétlenül nagy tekintélytöbbletet biztosít számára. Nagyban fokozza a tekintélyt az is, ha a tanár nemcsak rendelkezik, parancsol, hanem lehetőleg mindent neveltjeivel együtt cselekszik is. Velük együtt megy templomba, énekeskönyvet visz magával ő is; ha ezt tanítványaitól megkívánja, ő is pontos, ígéreteit, fenyegetéseit nem engedi röpke szóként elenyészni. Spontán érdeklődik tanítványai iskolán kívüli élete, problémái, olvasmányai, játéka, sportjai iránt. Egyszóval megosztja velük életét, érdeklődését, aktivitását.

Látjuk tehát, hogy a tekintély, még különösebben a tanári tekintély meglehetősen összetett, lélektani és társadalmi viszonyulási forma. Azt a maga igazi értelmében megteremteni és megőrizni nagy feladat.

Az elmondottak után talán felesleges is külön foglalkoznunk azzal a kérdéssel, hogy vajjon szükség van-e az iskolában tanári, a családban szülői tekintélyre. Erre csak ezt felelhetjük: szomorú dolog, ha nincs meg itt, vagy ott az igazi értelemben vett tekintély, s elhibázott és szánalmas helyzet uralkodik ott, ahol áltekinvélyek lótnak-futnak a tekintély látszata után, s mindenáron igyekeznek azt megtartani, holott arról lényegében szó sem lehet.

Ami pedig a gyermeki természet visszavonulását illeti, a tekintélyhez: arra szépen rávilágít Pauler Ákosnak az a megjegyzése, hogy a gyermek természeténél fogva tekintélytisztelő. Érti, hogy másokra van utalva, így hát hajlandó magát alávetni mások irányításának, tekintélyének. Persze, azokra néz legodaadóbb pillantással, akiket leginkább maga mellett érez. A teljes önállóság felnőtt tulajdonsága, Nehéz helyzetekben a gyermek mindig mástól várja a döntést, ha másért nem, legalább azért, hogy a felelősséget megossza. Gyermek, ifjak, felnőttek egyaránt szívesen meghallgatják, megfontolják, utánozzák általuk tekintélyesnek elismert emberek véleményét, tetteit, s a maguk felfogását, cselekedetét szívesen idomítják hozzájuk. Hiszen éppen ez a tény a nevelhetőség egyik alapja, amit vétek volna ki nem használnunk.

A tanári pályán dolgozóknak a legtisztább pedagógiai szempontok diadalrajuttatása érdekében feltétlenül az egészséges tekintélyi erőviszonyok megteremtésére és fenntartására kell törekedniök. Ehhez azonban mindenekelőtt szükséges a tekintély igazi lényegének megismerése, valódi tekintélyerők kitermelése, az áltekinvélyek álarcainak céltudatos leleplezése.

Gyakran megtörténik, hogy bizonyos társadalmi osztályok, rétegek, foglalkozási ágak és csoportok tekintélye növekszik, vagy csökken. Ez az ingadozás természetesen elsősorban az illető közösségbe tartozó egyének tekintélyének a függvénye. Előző generációk valódi tekintélyének, vagy tekintélynélküliségének a hatása nyilvánvalóan megérezhető egy darabig. Éppen ezért a tanári rend külső tekintélyének és súlyának első feltétele a tekintély tartalmának egységes revízióján alapuló, belső, egyéni tekintélyteremtés, kölcsönös megbecsülés és kartársi szolidaritás.

Dr. Harsányi István.

A szülőföldismertetés jelentősége és beillesztése a tanítás menetébe

Módszertani folyóiratainkban újabban mindinkább találkozunk olyan értekezésekkel, amelyek követelik a szülőföldismeret tanítását. Íróik kiemelik mint az értelmet, érzelmi életet és akaratot nevelő tényezőit, hirdetik, hogy a környezettel szemben való öntudat a társadalmi és állampolgári kötelességek felismeréséhez vezet, és ezért sürgetik a környezetben rejlő nagy nevelői értékek céltudatos kiaknázását, mint a lélektani kísérletekkel felismert igazságok teljes mértékben való érvényesítését.

Ennek a kérdésnek minden részletre kiterjedő vizsgálatával különösen a német földrajztudományi és módszertani irodalom foglalkozik. Egész sereg munkát találunk, amelyek részben, (J. Wagner, M. Förderreuther, P. Wagner), vagy teljes egészükben, (J. Niessen, G. Stark, E. Spranger, R. Fox) foglalkoznak az iskola és a szülőföld kérdésének tárgyalásával, az iskolának a szülőföldkutatás szolgálatába való állításával, a honismeret nevelő értékével, a szülőföldismeret elveivel és módszereivel, vezérfonalat adnak az anyag gyűjtésére, feldolgozására, tanítására vonatkozólag. Bőségesen találunk olyan munkákat is, amelyek egy-egy tájnak, városnak, községnek, mint szülőföldnek feldolgozását adják az iskolák számára, (Fr. A. Finger, Dr. F. Schneider stb.) s egyszersmind kiváló példát nyújtanak arra nézve, hogy hogyan kell bevezetni a növendékeket a szülőföld ismertetésén keresztül a földrajzi megfigyelésekbe, s hogyan kell ránevelnünk őket a földrajzi gondolkodásra.

Tanterveink, utasításaink ha részletesen nem is, de mind-egyik iskolatípusban utalnak arra, hogy a földrajzi oktatásnak a környezet tanulmányozásából kell kiindulnia.

Tény az, hogy az ember érdeklődési körébe elsősorban környezetének jelenségei és jelenségcsoportjai esnek. Elsőrendű szellemi szükségletünk tehát, hogy szűkebb hazánk, szülőföldünk, lakóhelyünk múltját, jelenét, helyzetét, társadalmát, annak munkásságát ismerjük, hogy tudatosan illeszkedhessünk bele abba a munkaközösségbe, amely a nemzet életének, gazdasági és társadalmi fejlődésének, habár szerény, de nem jelentelen rúgója.

A gyermek beleszületik egy környezetbe, s azzal lelkiileg rendszerint összenő. A *ma* oktatójának ezt a környezetet tudatossá kell tennie, már csak azért is, hiszen később a gyermekkor élénkszerű emlékeibe hányszor és hányszor burkolózik a férfikor gondja, hányszor száll nyíltan vagy titokban a lélek a szülőföldre, ahol minden oly ismerős, minden oly kedves, az

élet csupa színpompa, üde és vidám. Mennyi megnyugvást kelt ez a lélekben.

Ha tehát a szülőföldismereti anyag pedagógiai jelentőségét felismertük, s a benne rejlő nagy nevelői értékeket hasznosítani akarjuk, gondoskodnunk kell arról, hogy azt a tanítás menetébe beilleszthessük.

Kétségtelen, hogy a szülőföld megismertetéséből a legnagyobb rész a földrajzra esik. Ezt a munkát főként az I. osztályos anyag keretében kell elvégezni, de foglalkozni kell vele a IV. osztályban is, mert a földrajzi oktatás kettős céljának elérését csak így tudjuk teljes mértékben szolgálni.

A feldolgozás módjára nézve az általános utasításokat megtalálhatjuk Kendoff Károly „Földrajzoktatás a cselekvő iskolában” című könyvében a 63—92. lapokon. Egy-egy helysége nézve a módszeres feldolgozásnak szintén kiváló példái Dr. Balogh Béla „Szolnok város és környékének földrajza” című könyve és Csapó István „Szülőföldismeret és helytörténet” c. értekezése (Megjelent A Cselekvés Iskolája II. évfolyamában.). A kérdésnek erre a részére tehát kitérnem felesleges volna.

A szülőföldismertetésből azonban könnyen kiveheti és ki is kell vennie részét a többi tárgynak is. A helyesen alkalmazott koncentráció itt nagyon értékessé és teljessé tudja tenni munkásságunkat. Nagyon megszívlelendő tanácsot ad a földrajzi koncentrációra nézve Dr. vitéz Sághegyi Lajos az Évkönyv 49. lapján, ahol a következőket mondja: „az egyes tárgyakra való utalás érdeklődést kelt ugyan, meglátásokat ad, meglelégedést kelt, a szerzett ismeretet tudatossá teszi, de nagy értékűvé csak akkor válik, ha az egész tanári testület szoros összefogása a kapcsolatokat és utalásokat intézményessé tudja tenni, s a földrajz tanára erre a rendszeres segítségre tanmenetszerűen számíthat.” Ez különösen áll a szülőföldismertetéssel kapcsolatosan. Az eredményesség szempontjából ugyanis egyáltalában nem közömbös, hogy a szülőföld anyagának kutatásában és feldolgozásában csak a földrajz tanára vesz részt, vagy pedig harmonikus összeműködés nyilatkozik meg e tekintetben a tanári testület tagjai között.

A következőkben röviden vázolom, hogy mi az, amit az egyes tárgyak keretében a szülőföldismeret anyagából a növényekkel fel lehet dolgozni. Teljességre nem törekszem, nem is törekedhetem, mert hiszen ha valahol, úgy ennél a kérdésnél jutnak kifejezésre leginkább szembetűnő módon a helyi vonatkozások. Az alábbiak tehát inkább keretül szolgálhatnak.

A magyar nyelvvel kapcsolatosan részletesen tárgyalhatjuk azt a nyelvjárást, amelyhez községünk tartozik. A nyelvi eltéréseket hangtani, szótani és mondattani sajátosságaik szerint csoportosítjuk. Összegyűjthetjük a tájszavakat, a népies gúnyneveket, a közmondásokat, a nép mókáit, a gyermekek mondó-

káit, a népies eredetű jóslásokat, babonákat, valamint a sírokon, tornyokon, kapukon, edényeken, épületeken található felirato-
kat. Feldolgozzuk a környék népies költészetét, mondáit, meséit,
amelyek sziklákról, barlangokról, kútakról, forrásokról, esetleg
egy elmúlt, vagy többször ismétlődő természeti jelenségről szól-
nak, azokat magyarázzák. Ez talán a leginkább célravezető mód
arra nézve, hogy megismerhessük környezetünk népének erköl-
csi, szellemi tulajdonságait, jellemét, közelebb férkőzhessünk
lelki alkatahoz.

A történelem tanításánál, ahol csak lehet, a hely története
legyen a középpont. Ha a történelelőtti korban lakott hely volt
a környék, ha tehát őskori lelőhelyek találhatók, akkor ebből
kell kiindulnunk. Megkíséreljük annak megállapítását, hogy mi-
lyen földrajzi feltételek mellett terjeszkedhetett a kőkorszakbeli
ember ebben, vagy abban az irányban. Régi út, csatorna, esetleg
vízvezeték maradványainak vizsgálata közel tud bennünket
vinni a régi kultúra megértéséhez. A település eredeti alapraj-
zának megállapítása, annak összehasonlítása a mostani alap-
rajzzal, értékes tanulságok sorozatát eredményezheti, mert azok-
nak az eseményeknek a megismeréséhez vezethet, amelyek a
község lakosságának életére erős hatással voltak. A török hó-
doltság, az új települők, járványok, tűzvész, földrengés, árvíz,
mind szoros összefüggésben állanak a lakosság sorsának mikénti
alakulásával. De vonatkozásba kell hoznunk a nemzeti történet
tanításával a községben található nevesebb síremlékeket, em-
lékoszlopokat, szobrokat, régi képeket, térképeket, nevesebb
családok, nemzetségek szerepét a községi, vármegyei életben.
Ebbe a munkakörbe tartozik kisebb községi múzeum létesí-
tése is.

A számtan keretében nyerhetnek feldolgozást a község fon-
tosabb statisztikai adatai. Tantervünk kifejezetten utal erre,
amikor a számítások főbb tárgykörei között a várost is felsor-
olja. A földrajznál a statisztikai adatoknak rendszerint legfel-
jebb csak a közlésére szorítkozhatunk, s ez ott talán kissé unal-
mas is. Mennyivel könnyebben rögzíthetjük az adatokat akkor,
ha a tanuló az egyes műveletek elvégzése közben, a számokkal
való munkálkodás kapcsán megismerkedik szülőföldje lakossá-
gának számával, a lakosság számának növekedésével, nemzeti-
ségi, életkor, családi állapot, foglalkozás, vallás szerinti meg-
oszlásával. Kiszámíthatjuk a tényleges és természetes szapo-
rodást abszolút számokban és %-okban, a népsűrűséget, az élve-
születések, halálozások, gumókórban elhaltak számát 1000 lé-
lekre vonatkoztatva. Bő adattárt találunk a község mezőgaz-
daságának, iparának, kereskedelmének statisztikájában is. Az
uradalmi és egyéb területek változásai, a gazdaságok száma és
területe, a szántóföld területének az összes területhez való vi-
szonyítása, a területnek művelési ágak szerint való megoszlása,



termésátlagok számítása, az állatállomány megoszlása, más területekkel való összehasonlítása, az áramfogyasztás, az érkezett és elszállított áruk mennyisége, a takarékpénztárak saját vagyona, betétállománya, hiteligénylése, olyan értékes adatok birtokába jutattja a tanulót, amelyeken keresztül mély bepillantást nyerhet községének gazdasági életébe. Az egyszerűbb adatokat grafikusan is ábrázoljuk.

Ugyancsak a számtan keretében ismerkedhetik meg a tanuló legkönnyebben a környék régi súly-, ür- és területmértékeivel (mérő, köböl, fickó, lánc stb.)

A *természettudományi* ismeretekkel kapcsolatosan bő alkalom nyílik a lapok, nádasok, vizek állat- és növényvilágnak, a vadontermő növényeknek, a természetes növénytakarónak megfigyelésére. Ide tartoznak különösen a növény- és állatfenológiai megfigyelések: a virágok nyílása, a belombosodás, virágzás, kaszálás, gyümölcsérés, lombhullás, költöző madarak érkezése, elvonulása, a téli álmom beálltának, befejezésének megfigyelése az éghajlati viszonyokkal kapcsolatosan. Természetes az is, hogy különös tekintettel kell lenünk a környék ritkább növényeire és állataira.

Az *ásványtan és vegytan* keretében kerülhet sor a környék geológiai viszonyainak részletes tárgyalására. Az ásványok, a föld mélyéből előkerült rétegek vizsgálata, az ásványos víz, földgáz kémiai összetételének, felhasználási módjának ismertetése körül végezhet értékes és hasznos munkát a szaktanár.

Az *egészségtannál* feltétlenül ki kell térnünk a lakosság életmódjára, a táplálkozásra, az embertani jellegzetességekre, mint testmagasság, külső forma, hajszín, a szem színe. Ezeknek a vizsgálata különösen nemzetiségi vidéken érdekes.

Mezőgazdaságtani ismereteket bőven szerezhetünk szülőföldünkön. Itt munkaterületünk a következőkre terjedhet ki: talajnevek, a talaj javítására vonatkozó törekvések, tagosítás, vagy annak hiánya, gazdasági rendszer, vetésforgó, a mezőgazdaság termékei, gyümölcsstermelés, gépek alkalmazása, öntözőgazdálkodás, a mezőgazdaság természeti akadályai, állattenyésztés. Ezeken kívül a tanuló feladatát képezheti talajszelvények készítése, táblázatok összeállítása (pl. 100 lakosra hány szarvasmarha, ló, stb. jut.).

Az *ének* keretében kell megtanulnunk a környék dalait, a gyermekdalokat, a dalos játékokat. Itt egy érdekes epizód jut eszembe. Mikor legutóbb Sopronban voltunk, s kirándultunk a „Deák-kúti vármegyéhez”, ahova valamikor a német Sopron magyar diákjai jártak énekelni, vezetőink megkérték az ifjúságot, hogy énekeljenek néhány eredeti somogyi dalt. Bizony szégyenkeznünk kellett volna, ha a kérésnek nem tudtunk volna eleget tenni.

A *rajz és kézimunka* keretében különösen a ruhákon és

szerszámokon lévő népművészeti motívumokat kell figyelemre méltatnunk. De megismertetjük népünk saját készítésű szerszámaival, azokat lerajzoljuk, esetleg megmintázzuk. Kiformálhatjuk a község nevezetesebb, vagy jellegzetesebb épületeit, templomait, megmintázhathatunk egy-egy utcasort, vagy térrészletet is.

E rövid vázlatból világosan láthatjuk tehát, hogy minden tárggyal kapcsolatosan derék munkát végezhetünk szülőföldünk megismertetésében.

Olyan feladatok ezek mind, ahol a gyermek öntevékenysége, alkotásvágya, leleményessége teljes mértékben érvényesülhet, kielégülést találhat.

Ha a szülőföld megismerését ebben a szellemben fogjuk fel, akkor megfelelünk a munkaiskola követelményeinek éppen azokban a legjellemzőbb sajátóságokban, amelyekben az eltér a Herbart-szelleműnek nevezett iskolától. Mert 1. azáltal, hogy az egyes tantárgyak keretében különös tekintettel vagyunk a szülőföldismeretre, lazítottunk a tanterv merevségén; 2. azáltal, hogy kirándulások kapcsán mindent közvetlenül tapasztalunk, adatokat gyűjtünk, s azokat feldolgozzuk, a tanítást úgy irányítottuk, hogy a tanuló a saját munkája árán a saját tapasztalatából szűri le a tanulási eredményt; 3. azáltal, hogy rajzolunk, mérünk, mintázunk, becsülünk, sok gyakorlati és kézügyességi foglalkozást vezettünk be; 4. azáltal, hogy a feldolgozásban, a problémák megoldásában mindenki résztvesz, az osztályt munkaközösséggé alakítottuk; végül 5. azáltal, hogy az egyes adatok gyűjtésénél munkacsoportokra oszlik az osztály, s ezen belül bizonyos önkormányzatot biztosítunk részükre, hathatósan munkálkodtunk a jellem fejlesztése érdekében.

Bánhidi László.

Magyar nyelv,

A monda.

(Tanítás a polgári fiúiskola IV. osztályában.)

I. Számonkérés.

(A házi füzetek kinyitva a padon vannak. A házi feladat a következő három tétel a tanulók szabad választására bízva: 1. Egy népmese leírása; 2. Tompa Mihály: „Árvalányhaj” c. költeménye népmese alakjában; 3. Egy tanítómese szerkesztése. Először meggyőződünk, hogy elkészítette-e mindenki a feladatot. Azután három tanuló felolvassa dolgozatát, s ezeket az osztály közös eszmecserével megbírálja. A bírálatot a tanár irányítja és néhány szóval összefoglalja. Az osztály a bírálattal kapcsolatban beszámol a mese elméletéről.)

Dolgozatát olvassa G. J.!

A kis gömböc.

(Népmese.)

Élt egyszer a világon az Óperenciástengeren is túl, ahol a kurtafarkú kis malac túr, egy szegény özvegyasszony három rongyos árvájával.

A nagy szegénységben mégis tudott egy girhes malackát ölteni. A hurka már elfogyott, a kis gömböc a padláson volt. A szegény asszony nem volt otthon. A három gyerek elhatározta, hogy megeszik a kis gömböcöt. Felment a legidősebb, de amint vágná le, hát a gömböc bekapta. Ugy járt a másik kettő is. Azután a kis gömböc legurult a padlásról, és ment ki az utcára. A király kastélya előtt haladt el. A királykisasszonynak nevenapja volt, és a díszregimenttel éppen jött a templomból. A kis gömböc csak kinyitotta a száját és az aranyszőke királykisasszonyt, meg a díszregimentet csak bekapta. Tovább görgött, és aki útjába került, azt bekapta. Már sötétedett, mikor a szegény özvegyasszony jött hazafelé az erdőről. Nagy husáng volt a kezében. A gömböc őt is be akarta kapni, de az asszony úgy rávágott a husánggal, hogy mentem kihasadt. Nosza kijöttek a katonák, a királykisasszony és a három fiú. Ölelték, csokolták a szegény asszonyt. Éppen odaért a király. A lányát kereste. Nosza megörült és három zsák aranyat adott a szegény asszonynak. Még a lányát is odaadta a fél birodalommal együtt a legkisebb fiúnak.

A királykisasszony és a szegény fiú nagyon boldogan éltek. Talán még ma is élnek, ha meg nem haltak.

Ki óhajt hozzászólni? (A bírálatnak arra kell kiterjednie, hogy a dolgozat megfelel-e a népmese követelményeinek, to-

vábbá a stílusbeli sajátságokra.) Milyen irodalmi műfaj ez? Miért? Mi a mese? Eredet szerint a mese hányféle? Ez melyik csoportba tartozik? Miért? Kik gyűjtöttek népmeséket? Kik írják a műmeséket? Kik a legkiválóbb meseíróink? Mi a mese céja? Kik a felolvasott mese szereplői? Milyen a szerkezete? Nyelvezete megfelel-e a népmese nyelvének? Ki vett észre stílushibákat? (Egy-két szörendi hibára hívjuk fel a figyelmet. A „regiment” szó használatát megokoljuk.)

Halljuk M. S. dolgozatát!

Árvalányhaj.

(Tomba Mihály költeménye népmese alakjában.)

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy király, aki kilenc országon uralkodott. Volt neki három, korán árvaságra jutott leánya.

Egyszer a király eltévedt egy vadászaton. Sokáig bolyongott az erdőben, amikor egy síró leánycsecsemőre akadt. Fölvette, és rátalálva az ösvényre, éjjel felé hazaérkezett. A kis lányért senki sem jelentkezett. A király felnevelte, és elnevezte Árvalánynak. Árvalálynak földig érő aranszöke haja volt. Irigykedett is rá a két idősebb királylány. Történt egyszer, hogy a szomszéd királyfi lánynézőbe ment a hatalmas királyhoz, és a három lány szolgálatában lévő Árvalányt választotta mátkájául. A két idősebb lány irigységből levágta Árvalány haját. Árvalálynak bánatában meghasadt a szíve.

A két gonosz lány megöszült, és nem kellett senkinek. Tehetetlen haragjukban kiszórták az ablakon Árvalány haját. Az aranszöke hajat elhordta az esti szellő, és ahol lerakta, ott elszaporodott a gyönyörű árvalányhaj.

(M. S.)

Tomba Mihály meséjének milyen a külső alakja? Hát M. S. meséjének? Kik írják a verses meséket? (A továbbiakban a bírálat az előzőhöz hasonló módon történik.)

Lássuk, mit írt K. Gy.!

A tejtestvérek.

(Tanítómese.)

Az állatkertben kimúlt az anyafarkas. Két kis kölyke keservesen vonyított. Megsajnálta őket az egyik őr. Ölébe kapta a két farkasesőpséget, és elvitte őket a komondorhoz. A komondornak is voltak kölykei. Az őr úgy gondolkodott, hogy majd csak felneveli őket is a komondor. A komondorcsalád szívesen fogadta a jövevényeket. A kicsik tejtestvérukká fogadták őket. Együtt szívták az édes anyatejet.

Telt-múlt az idő. Néhány évig békesség volt a kis családban. Egyszer azonban kiütött a két farkason a vad természet. A békésen alvó kutyacsaládra vetették magukat, megfojtották nevelőanyjukat és tejtestvéreiket, és felfalták őket.

Magyar! Nem-e tejtestvéreid is így cselekedtek veled? *(K. Gy.)*

Ez milyen mese? Miért? Megfelel-e a tanítómese követelményeinek? Fordult-e elő stílushiba? Kik írtak tanítómeséket?

Mit tudsz Fáy András meséiről? Mi jellemzi Bartóky József meseírását?

Örömmel tapasztaltam, hogy dicséretre méltó buzgalommal foglalkoztatok a mesével.

II. Az új anyag feldolgozása.

1. *Célkitűzés:* Most a mesével rokon műfajjal, a mondával fogunk megismerkedni.

2. *Ráhangelés.* Az előző osztályokban már olvastunk mondákat. (Az első pillanatban csak egy-két tanuló, nyilatkozik, majd pedig fokozatosan az egész osztály ráeszmél a tárgyalt mondákra. Ismerik a hún és a magyar mondakör fontosabb részeit, megemlítik a királymondákat, szóba kerül néhány népmonda, sőt egy-két görög és római mondára is emlékeznek.) A II. osztályban olvastunk egy szép verses mondát IV. Béla királyunknak a tatárok előli meneküléséről. (Többen Galamboskő.) Írója? (Tompá M.) Mihez fűződik a Galamboskő mondája? (Egy felvidéki meredek sziklához . . .) Még egy mondát olvastunk Tompa Mihálytól. (Többen: Kenyérkő.) Ez miről szól? (Egy kőszívű gazdag emberről, akinek a kenyere kővé vált.) Kitől hallotta Tompa ezeket a mondákat? (A néptől.) Említem annak idején, hogy Tompa szorgalmasan gyűjtötte a felvidéki nép ajkán élő mondákat, és azokat költőileg feldolgozta. Legnagyobb elbeszélő költőnk, Arany János is hallott a tiszántúli nép ajkáról egy mondát, mely Kőröstarcsa és Kőrösladány birtokperéhez s a Körös folyó egyik veszélyes örvényéhez fűződik, — s ezt egy gyönyörű költeményben dolgozta fel. Címe: „A hamis tanu”. Fel fogom olvasni.

3. *A költemény bemutatása.* (A költeményt a tanár olvassa végig értelmes és természetes hangsúllyal, óvakodva minden mesterkelt színészkedéstől. A hamis eskütételt és annak borzalmas következményeit szemléletesen és hatástkeltően kell bemutatni.)

4. *A költemény elemzése.* Mi a költemény tárgya? A vén Márkus hamis esküje és bűnhődése.) — Nézzük meg a tartalmát! Mivel kezdődik a cselekmény? (A bíró maga elé idézi a vén Márkust és felszólítja, esküdjön meg arra, hogy az a darab föld, melyen áll, nem tarcsai, hanem ladányi birtok.) Miért volt erre szükség? (Tarcsa és Ladány között olyan terület volt, melyet mindkét község a magáénak tartott, s az igazság eldöntése végett pereskedtek.) Miért hallgatta ki a bíró éppen a vén Márkust? (Ő volt a legöregebb, és még emlékeztetett arra, hogy a vitás föld kié volt.) Hogy jelent meg Márkus a bíró előtt? (Reszkető térddel és görnyedező háttal, olyan volt, mint a halott.) Hogyan tette le az esküt? (Megesküdött az élő Istenre és örök üdvösségére, hogy az a föld, melyen áll, ladányi birtok, és hozzátette, ha nem mond igazat, a föld dobja ki testét, az ég zárja ki lelkét, s a folyó örvénye hánnya-vesse.) Igaz volt Márkus esküje? (Becsapta a bírót, mert ladányi föl-

det tett a talpa alá s úgy esküdött, a tarcsaiak pedig elvesztették jogos birtokukat.) Mit csináltak erre a ladányiak? (Nagy mulatozást csaptak a per megnyerésének örömére.) A vén Márkus is ott volt? (Ő is ott volt, nagy tiszteletben részesítették és a tanács közé ültették.) Jól érezte magát? (Rosszul lett, hazament, és esztendőre rá meghalt.) Mi vitte a sírba? (Lelkiismeretfurdalása a hamis eskü miatt.) A lelkiismeret a legfőbb bíró, azt nem lehet elhallgattatni, az a bűnös ember állandó kísérője. Hogyan folyt le a vén Márkus temetése? (Négy harang siratta, két pap dicsérte, sok nép kísérte. Mikor a búcsúének szólt és a koporsóra hullt a föld, egyszer csak nagy robajjal kivetődött a sír partjára, a fedele lepattant, Márkus kiugrott belőle, három ujját esküre emelte, majd a Körös örvényébe futott.) Mi történtik azóta holdvilágos éjjeleken? (Márkus ég felé tartott ujjakkal kibukik s újból elmerül a vízben, a halászokkal pedig ily szóval incselkedik: „oldjak-e? kössek-e?”) Mit tanácsol a költő a halászoknak? (Kerüljék ezt a helyet, mert bajba kerülnek, Márkus hálójukat vagy összeköti egy bogba, vagy egészen széjjeloldja. Halkan imádkozva evezzenek el innen, s ne esküdjenek soha hamisan.) — Mi a költemény alapgondolata (tanulsága)? (A bűn nyomában bűnhődés jár.) Sajnálkozunk-e a vén Márkuson? (Nem.) Miért nem? (Mert megérdemelte büntetését.) A hamis eskü nagy bűn, s a költő a bűn nagyságához szabja a büntetést. Az alapgondolat egyrészt a költemény tartalmából következik, másrészt az utolsó sor is kifejezi: „S ne mondjatok esküt, ha nem igaz hittel.” — A költemény szerkezetileg két részből áll. Melyek azok? (1. az eskütétel; 2. a hamis eskü következményei.) — Hogyan adja elő a költő az első részt? Egyszerű, nyugodt, elbeszélő hangon? (Párbeszédes alakban.) Ez az eseményt mozgalmassá, élénkké, elevénné teszi. A második rész is párbeszédes? (Nem.) Mégis szemléletes-e? (Olyan, mintha jelen lennénk a mulatságon és a temetésen.) Mivel éri el a költő a szemléletességet? (A szemléletes stílus kellékeinek felhasználásával.) Lássuk, hogyan!? (Most szakaszonként végigolvastatjuk a költeményt, s ráirányítjuk a tanulók figyelmét a szép stílus szembeszókó megnyilvánulásaira. Az 1. szakasz: megszólítás; a 2. szakasz: hasonlat; a 3. szakasz: párbeszéd; a 4. szakasz: felkiáltás; az 5. szakasz: ellentét; a 6—8. szakasz: megszemélyesítés; a 9. szája, a koporsó nyög, az örvény kutatás, a forgó habok befúrnak fejüket a fővénybe.) — Vizsgáljuk meg a költemény verselését! Hány szótag van egy sorban? (Tizenkettő.) Milyen a rímképlete? (Páros.) Tehát milyen versforma? (Párosrímű tizenkettős: Zrinyi-vers.) Találkoztunk már ezzel a formával? (A Toldiban.) Mit tanultunk a párosrímű tizenkettősről? Ez az elbeszélő költészet versalakja, különösen Arany János alkalmazta elbeszélő műveiben.)

5. *Műfaji megoldás.* Vajjon ez az esemény megtörtént-e?

(Nem.) Megtörténhetne-e ilyesmi? (Nem.) Nézzük meg, melyek azok a részek, melyek megtörténhetnének? (A birtokper, a hamis eskü, a mulatozás, Márkus betegsége és halála, a körösi örvény.) Emeljük ki azokat az eseményeket, melyek nem történhetnének meg! (A koporsó kivetődik a sírból, a halott felúmad, s a Körös folyó örvényébe rohan, ott pedig incselkedik a halászsokkal.) Hogy neveztük a meg nem történhető eseményeket? (Csodás eseményeknek.) Költeményünk tehát milyen események keveréke? (Való és csodás események keveréke.) Hogyan nevezzük a való és csodás eseményekből álló elbeszélést? (Mondának.) Mi tehát a monda? (A monda való és csodás eseményekből álló elbeszélés.) Röviden: a monda csodás tartalmú elbeszélés. (Táblai jegyzet.) — Mihez fűződik „A hamis tanú” mondája? (Tarcsa és Ladány községekhez s a Körös folyó egyik örvényéhez.) Hát a „Galamboskő” mondája? Hát a „Kenyérkő” mondája? A balaton kecskekörmőkről szóló monda? Ezek a mondák mind meghatározott *helyhez* fűződnek, ezért minek nevezhetjük őket? (Helyi mondáknak.) (Táblai jegyzet.) A helyi mondák népies hagyományon alapuló elbeszélések. Várromokkal, vagy természeti tárgyakkal: sziklákkal, forrásokkal kapcsolatosak. Az egyszerű nép nem ismeri a természeti jelenségek okait, s tudásvágyának kielégítésére csodás történetekkel magyarázza. Pl. egy emberalakú sziklában a kegyetlen várúr bűnhődését látja. — Hát a hún és a magyar mondák is meghatározott helyhez fűződnek? (Nem.) Hanem? (Hős személyekkel kapcsolatosak.) Milyen korban keletkeztek? (A honfoglalás korában.) Honfoglaló őseink még nem ismerték mai értelemben az írás mesterségét, ezért nem jegyezhették fel a történeti eseményeket, hanem a nemzet kimagasló hőseinek vitézségét kiszínezték, csodás tetteket tulajdonítottak nekik. Vajjon hogyan nevezhetjük a honfoglaló *hősökről* való mondákat? (Hősmondáknak.) (Táblai jegyzet.) A hősmondák apáról fiúra szálltak, később a krónikaírók feljegyezték őket, s így maradtak fenn az utókor számára. Más népek őstörténete is mondából áll, pl. Róma alapítása. (Többen: Romulus és Remus mondája.) — Ti ismertek olyan mondákat is, melyek a hozzánk közelebb eső történeti korban keletkeztek. Ezekben nagy királyaink és nemzeti hőseink szerepelnek. (A tanulók megemlítik az Árpád-kori királymondákat, a Nagy Lajos, Toldi Miklós, Mátyás király és Kinizsi Pálról szóló mondákat.) Mi „A hű jobbággy” c. monda tárgya? Miről szól a „Mátyás király és a szegény varga” c. monda? Ezekben is van csodás elem? Miért tartoznak mégis a mondák körébe? (Szokatlan és meg nem történt dolgokról szólnak.) Ezekben a mondákban a nép történeti felfogása tükröződik. Hogyan nevezhetjük a *történeti* korból származó mondákat? (Történeti mondáknak.) (Táblai jegyzet.)

Eszerint a mondák hányfélék? (Hősmondák, történeti és helyi mondák.)

A monda
csodás tartalmú elbeszélés.

hősmonda történeti monda helyi monda

Hasonlítsuk össze a mondát a mesével! Miben egyeznek? (Népi műfaj, csodás elem.) Miben különböznek? (A mese teljes egészében képzelt történet, a mondának igaz magva van.)

6. *Összefoglalás.* (Röviden.) Mit olvastunk? Mi a tárgya? rövid tartalma? alapgondolata? Milyen a szerkezete? előadás-módja? versalakja? műfaja? Mi a monda? Hányféle a monda? Mit tudsz a hősmondáról? Mikor keletkezett a történeti monda? Mihez fűződik a helyi monda?

7. *Leckefeladás.* (Az elméleti anyag kijelölése a könyvben. A költemény tartalmának összefüggő elmondása. Könyv nélkül óránként két szakasz.)

III. Házi írásbeli feladat kitűzése.

Szabad választás a következő tételekből: 1. Egy helyi monda leírása; 2. Miért lett Mátyás király mondahőssé?

IV. Helyesírási gyakorlat.

(Lehetőleg minden magyar óra végén szükséges néhány percet a helyesírás gyakorlására fordítani. A példákat a tanár tollbamondja; egy tanuló a táblára ír, a többiek a füzetbe. Minden mondat után közös megbeszélés következik.)

Az idézett mondat írását gyakoroljuk. A táblához megy N.! Helyesírási szöveg: Széchenyi azt mondta: „Magyarország nem volt, hanem lesz.” „Magyarország nem volt, hanem lesz” — mondta Széchenyi. „Magyarország nem volt, — mondta Széchenyi, — hanem lesz.” Széchenyi azt mondta, hogy Magyarország nem volt, hanem lesz.

Szántó Lőrinc.

Földrajz.

Néhány szó a munkára indító földrajzi problémákról.

Egyik fontos módszertani kérdésünk az, hogy szükséges-e egyáltalán a természet külső történésein túl is kutatni az iskolai földrajzban, szükséges-e megfogni azt, szétbontani, szerkezetét megvizsgálni? Szükséges-e okoskodnia a gyermeknek a föld megismerésének folyamatában? Ehhez a kérdéshez kapcsolódik a másik: van-e a természetben olyan törvényszerűség, mely tárgya lehet a gyermek okoskodásának? Ilyen törvényszerűségnek kell lennie, mert a jelenségekben dolgozó erők

adott egyenlő helyzetekben hasonlóképpen és rendszeresen nyilatkoznak meg. A rendszer törvényeken épül; a természeti erők alávetettek a természet rendjének, a rend felett pedig érvényes törvények állanak őrt.

Bevezethetjük-e a gyermeket, — kit sokan túlnyomóan felszínesnek és memoratív természetűnek ítélnék még — ilyen törvényszerűségek ismeretébe? Arra a kérdésre, hogy bele kell-e néznünk a földi háztartás konyhájának mélyébe, sokszor elhangzott már a felelet. A természet megismeréséhez kell a mélyebb kutatás s szükséges a történetek eredőjének, a történetek végeredményeinek, a meglévő állapotok genetikájának felhajtása és magyarázása. Különösen kell ez a földrajznál, mely egyaránt vizsgálja a természetet, az embert, az ember és a természet életközös vonalait. Be kell vezetnünk a gyermeket a történetek mélyebb értelmébe, a földi jelenségek és az emberi mozgalmainak rejtelseibe, mert nélkülül halmozott anyag-tömeggé válnak ismeretei. A lexikális anyag pedig feldolgozható csupán emlékezeti munkával. A csupán emlékezeti munka pedig száraz és egyoldalú. Vajjon a gyermek, — kit értelmében felszínesnek, tanulásában gépiesnek, képességeiben memoratívnak ítélnék, még ezt elismerve is, erre az egyetlen beállított-ságra lenne teremtve? A gyermek egyénisége nem lehet ennyire passzív, kizárólagosan befogadó, ő nemcsak vesz, hanem ad is, szeméből nemcsak a dolgok iránti bámulat, hanem a kutató értelemkeresés is kisugárzik. A gyermek felfelé ívelő szellemi fejlődésének mindenkori csúcspontja a gyermek értelme; ma mindig több, mint tegnap; holnap már a dolgokba belenézni is akar. Az értelem a híd a természet titkaihoz és törvényszerűségeihez való átkelésre. Az értelem működésalakja — a felfogáson túl, — az okoskodás. A gyermek, megfelelő színvonalon, szívesen él vele. Az okoskodás természetszerűen, szervesen és szorosan kapcsolódik a cselekménnyel. A cselekmény nemcsak az eredményhez vezető eszköz, de a gyermek aktivitásának is szükséges tápláléka. A tevékeny egyéniségnek nemcsak eszköze, de célja is a cselekvés, ezért kell megadni erre a lehetőséget. A természet rendjének, a földrajzi jelenségek törvényeinek kutatása egyik legjobb mód a cselekvésre, ezt a kutatást pedig problémászerűen felállított kérdésekkel fogjuk megindítani. A munka megindítására s folytatására bizonyos fokú érdeklődés is szükséges. A problémászerű kérdések érdeklődést is ébresztenek. A gyermeknek a munkában szüksége van jó vezetőre, ki feltárja előtte a problémákat s azok megoldására a szempontokat is megadja.

Az alábbiakban vessünk futó pillantást néhány módszertanilag is nélkülözhetetlen földrajzi problémakörre, olyan problémákra, melyek a tárgynak és a tanításnak egyaránt fontos kellékei, másrészt a tanulók szellemi és gyakorlati munkájának

tárgyai. Ilyen problémákat állítottunk be a „Földrajzi munkanapló” c. földrajzi segédkönyvekbe is, most azonban nem soroljuk fel valamennyit, csupán értelmüket s módszertani értéküket vizsgáljuk.

A földrajztanítás kiindulási helye mindenkor a napi élet színtere, a szülőföld. Kell-e szülőföldismeret? Ezen a kérdésen is túlhaladtunk már; értéke, szükségessége nyilvánvaló. A gyermek tapasztalati úton szerzett s már meglévő ismereteinek súlyt, jelentőséget és értelmet ad a szülőföldismereti oktatás, továbbá alapot nyújt a továbbhaladáshoz, mert ez a legkézzelfoghatóbb összehasonlítható valóság a későbbi tanulmányoknál.

A szülőföld kiterjedése, a rajta való tájékozódás, domborzata megadja a legtöbb idevágó alapfogalmi ismereteket. Ezenkívül átmenetet jelent a térkép síkraja, hegyrajza, plasztikus ábrázolása és általánosító módszerének megértéséhez. A térkép képe mellett mindig ott lebeg a látott táj: különbözik attól, vagy hasonlít hozzá. A szülőföldi táj képesíti a gyermeket a térkép realizálására. Ez igen fontos kérdés, mert a térkép idegen tájak elképzelésének egyik nélkülözhetetlen eszköze. Szükséges tehát, hogy rendszeres térképgyakorlatokat állítsunk be már kezdetben a földrajztanítás keretébe. A térképismertetés e fokon soha sem lehet elméleti, csak kizárólag gyakorlati, ilyenmű feladatokal összekapcsolt és alkalomszerű. (Pl. kirándulásokon.) Későbbi munkáinkban aztán sokat hangsúlyozzuk: „Figyeld meg a térképet, állapítsd meg, milyen X terület felszíne? (Szerkezete?) Rajzold le azután vázlatosan!” Itt nemcsak megfigyelésre utalunk, hanem már a látottak feldolgozására, a lényeges elemek kiemelésére is. A térkép és a földrajzi munka elválaszthatatlan közössége már itt jelentkezik, de a hozzákapcsolt foglalkozás csak akkor lesz valóban értékes, ha a kérdés a fentiekhez hasonlóan valóban problémászerű volt s annak megoldásában a tanuló vitte a főszerepet. E főszerep mellett azonban az irányítás, a munkáranevelés és szoktatás mindig a tanár, a nevelő fontos feladata marad.

Szülőföldünk domborzata külső képének megismerésével kapcsolatban beállítunk még néhány fontos kérdést. Pl. hogyan alakult ki szülőföldünk mai felszíne? A belső és külső erők játéka igen érdekes földrajzi tárgy. A mozdulatlan jelenből, élettelen mivoltából kilép a hegy, a völgy, a síkság; munkálkodik rajta a tenger megszámlálhatatlan építőmesterével, dolgozik rajta a tűz, mikor a kemény kőzetet az égnek tornyosítja, felhordja reá a vizet a Nap, a víz a föld testébe belevágja magát, lehordja a kemény sziklát. Ez a domborzat élete. E megállás nélküli mozgásnak egyik stádiuma az a kép, ami előttünk áll s jórészt változatlanak tetszik. Fogjuk fel történelemnek az állandónak tűnő domborzatot, mert így sokkal érdekesebb lesz a földrajz. A fejlődés, változás gondolatát vigyük be azonban

minden földrajzi jelenségbe, ne csak a domborzatban keressük azt.

A domborzat iskolai feldolgozása kézzelfogható, gyakorlati feladatok alapján, munkára serkentő célkitűzésekkel történik. Tanulmányozására az I. osztályban a környék változatosságának megfelelően legalább egy, vagy két kirándulást vezetünk.

Még sokkal rugékonnyabb, mozgalmasabb anyag az időjárás ismerete. A klíma annyira fontos az ember életében, hogy szellemi és anyagi életét úgyszólván meghatározza, ezért ezt a tárgykört el nem hanyagolhatjuk. Hogy csak néhány példát említsünk: Angliában alig ismerik a telet, az év leghidegebb hónapjaiban jóval a 0° C felett van a havi középhőmérséklet, a népesség sűrű (ez az iparral kapcsolatos), ami pedig jellemző, a déli részén örökzöld növények szabadon élnek. Mindez azért van, mert a tenger s ennek a Golf-áramlattól növesztett hatása (az áramlat mozgató erői is a klímából erednek) nagy hőmérsékleti anomáliát eredményez. Ellenben Észak-Amerika hasonló szélességein végtelen fenyvesekben prémvadászatot űz a ritka lakosság, a települések is sokkal ritkábbak. Ázsia keleti partjainak hasonló szélességein télen jégpáncél borítja a kikötőket. Nagy hasonlításuk össze Verchojanszk -68° -os hidegét Skandinávia jégmentes kikötőivel, enyhe telével, élénk tengeri életével. A forróövi gyűjtögető s államilag rendezetlen népek kultúrája s az európaiak magas kultúrája merőben különböző. Már ezekből is érthető, hogy az időjárás, az éghajlat s ennek kapcsolatai igen hasznos ismeretanyagot jelentenek számunkra. A legaktuálisabb példa az abesszin—olasz kérdés. Népesedési, gazdasági, politikai mozgalmak a rugói, de a döntés idejét illetőleg a természet szava is szerepet játszik: meg kellett várni az esős időszak végét.

Alapjaiban kell kezdenünk a gondos vezetést, hogy az éghajlat kapcsolatainak pedagógiaiilag értékes rendszerét kiépíthessük. A Földrajzi munkanaplók problémászerű feladatai rendszeres vezetést biztosítanak. Emeljünk ki néhány gyakorlati példát: pl. megmérjük a levegő hőmérsékletét napsütésben és árnyékban; tapasztaljuk, hogy a meleget a Naptól kapjuk. — Kiszámítjuk a napi középhőmérsékletet; ez az első lépés az átlagosításhoz, vagyis az éghajlat fogalmának tisztázásához. — A napsütötte talaj és víz hőmérséklete; első lépés a tengeri és a szárazföldi éghajlat jellemvonásának megértéséhez. Ennek a fogalomnak továbbépítése a II. osztályban egy-egy tengeri és szárazföldi klímájú város évi hőmérsékleti menetének grafikus megrajzolása az ott rendelkezésre álló adatok alapján, az évi hőmérsékleti ingadozás megállapítása s a két hely éghajlati jellemvonásának összehasonlítása. — Megmérjük a domb napfelőli s attól elfordult oldalának felmelegedését; ez a tapasztalat vezet a napsugár beesési szögével arányos felmelegedés fo-

galmának, végeredményben az éghajlati övek kialakulásának megvilágításához.

Itt is jelentkezik a távolabbi vidékek kapcsolata a szülőfölddel. A II. osztályban ilyen problémákat is felvesszünk: megfigyeljük egy magas légnyomású, majd egy alacsony légnyomású időszak (pl. egy hét) időjárását. Erre a megfigyelésre Magyarország helyzete különösen kedvező; az ország, — miként a népeknek, — az éghajlati hatásoknak, még pedig a kontinentális, óceáni (és mediterrán) éghajlati hatásoknak is küzdőtere, ütközőpontja. A kontinentális uralkodó jellemvonás mellett különösen jól megfigyelhető az óceáni klíma időnként előretolt hullámgyűrűje. Ha a tanár az időjárásjelentéseket figyelemmel kíséri, könnyen kijelölhet megfigyelésre olyan időszakot, amikor az óceáni levegő nálunk feltűnő változásokat okoz. (Pl. nyáron lehülés, borulás, csapadék, légnyomási depresszió az óceáni ciklonok átvonulásával; télen légnyomáscsökkenés, borulás, felmelegedés, hóval, vagy esővel.). Nincs nagyobb tanulság a gyermek részére, mint felfogni ennek jelentőségét, összevetni a részjelenségeket (légnyomás, légáramlat iránya, csapadékviszonyok, hőváltozások stb.). Hogy ezek után megérti-e, ki tudja-e hámozni a térképről is, — tekintetbe véve a kérdéses terület földgömbi, továbbá a szárazföldek és óceánokhoz viszonyított helyzetét, stb, — az egyes országok, tájak éghajlatát s ennek jelentőségét tovább is tudja magyarázni az élővilággal és az ember életével kapcsolatban, az kétségtelen. Ehhez azonban teljesen tisztázott alapismeretekre van szüksége s el kell végeznie mindazon megfigyeléseket, kísérleteket, melyek a hőmérsékletre, a szél keletkezésére és a csapadék kialakulására vonatkoznak.

Egy következő, szintén gyakorlatilag feldolgozandó feladatkör a szülőföld vízrajza, majd a későbbi, — térképre támaszkodó — vízrajzi megfigyelések. Az idevágó alapfogalmak is tisztázandók. Méréseket kell végezni, meg kell figyelni a folyóvíz munkáját. Mi a folyók haszna, jelentősége? Méltassuk a folyót, mint léletsűrítő tényezőt. Mi az árvízveszedelem; hogyan történik a szabályozás? Kísérjük figyelemmel a víz természetes körforgását. Mind olyan kérdések, melyek eredményesen csak kiránduláson, a valóság szemléletére alapozva oldhatók meg. Ezekkel a feladatokkal is együttjár a részletes térképtanulmányok kezdete.

Amikor már a szülőföld vízrajzát letárgyaltuk, egyéb szükséges megfigyeléseken, gyakorlatokon is túl vagyunk s ismeretlen területeken kutatunk, érdekel minket — éppen, mert mindinkább általános képekre van szükségünk, — a vízrajz típusa is. (Tájanként, országonként, vagy világrészenként.) A vízrajz sokszor befolyásolja a tájhelyzetek jóságát; gazdasági tájegységeket teremt, vagy megbont, közlekedő utakat nyit és irányít;

a vízrajz-egységet politikai határok szabdadják, vagy alkalmazkodnak hozzá. Errevonatkozólag ilyen gyakorlati kérdések hangzanak el, pl.: miért egységes, vagy miért osztott X terület vízrajza? Miért keletkezik valahol lefolyástalan terület? Melyik a kérdéses táj fővízgyűjtő területe? Miért szegény, vagy gazdag egy-egy táj vízrajza? Milyen tájakon folyik keresztül X folyó? A folyók tájakat összekapcsolnak; közlekedési jelentőségük nyilvánvaló, a hegyvidékről kilépő kapuiknál pedig vásárhelyvonzó tényezők.

A szülőföld középpontjában áll az egyén; a gyermek is. Érdekli őt az is, hogy miből él?

A kirándulási feladatok közé tartozik a talaj minőségének megállapítása is. Talajminták gyűjtése. Hogyan keletkezett a környék talaja? Mi terem benne legjobban? Mi a szülőföldünk természetes növényzete? Állatviága? Milyen ásványokat bányásznak a környéken? Mire használják a kibányászott anyagokat? Hogyan alkalmazkodnak egymáshoz a domborzat, a növényzet és az állatvilág? Ezeknek a jelenségeknek egymásmellé állítása szintén értékes. A szülőföld feldolgozása után, későbbi tanulmányaink során lassanként összefonjuk ezeket az ember foglalkozásának főirányaival is, pl. így: „Rajzold meg a Dunántúl Ny-K irányú keresztmetszetén, hogyan függ össze a domborzat, a csapadék mennyisége, a növényzet és az emberek főfoglalkozása?”

A metszeten ezek az ábrázolások logikai sorrendben egymás alá kerülnek:

1. metszet: a domborzat keresztmetszete s felette a nyugati szél útja (a hegyeken a levegő felemelkedik.).

2. metszet: az előző jelenség eredménye, a csapadékgörbe (a hegyek felett ez is emelkedik, a csapadékmennyiség úgyszólván a domborzathoz símul, oksági összefüggésük világos.)

3. metszet: ismételjük a domborzat keresztmetszetét s egyszerű ábrázolással jelezzük rajta a növényzet főtípusát. (Most már a növényzetnek a domborzattal és a csapadékmennyiséggel való összefüggése is világosan szemlélhető.)

4. az egész rajz alá a természeti viszonyoknak megfelelő főfoglalkozási ágakat beírjuk. (Erre az ábrázolásra nézve l. a teljes feldolgozást: „Mit rajzolunk a földrajzi órán” c. gyűjteményes munkában.)

Előttünk áll most már egy okozatilag összekapcsolt jelenség-sorozat, mely egyszerű ábrázolási módjával nemcsak érthetővé tette önmagát a tanuló előtt, hanem olyan logikai eljárási módot s alapot nyújtott neki, melynek segítségével hasonló problémákat meg tud oldani. A földrajzi gondolkodás nevelése mellett az ilyen problémák a cselekvő tanulás lehetőségét is megteremtik.

Még néhány problémászerű kérdést vetünk fel. Pl. „Miért

iparos terület a Dunántúl?“, vagy „Mi az alapja Nagy-Britannia hatalmas iparának?“ Helyénvalók az összehasonlító kérdések, pl.: „Mi a megélhetés legfőbb forrása szülőföldünkön?“ — „mi Nagy-Britanniában?“ „Melyek Nagy-Britannia kiviteli és behozatali cikkei, — melyek szülőföldünk hasonló cikkei?“ stb.

Minden ilyenmű vizsgálatnak az alapját a szülőföldi tanulmányokkal vetjük meg. Idevágó probléma ez is: „Mivel foglalkoznak nálunk az emberek? Östermelés, ipar, kereskedelem, közlekedés, még előbb a lakóhely, település“ stb.? Már csírájában megéreztetjük a helyi és helyzeti földrajzi energiák működését, mikor ezt kérdezzük: „Miért nagy, vagy miért kicsi a mi utcánk forgalma?“ Az ilyen vizsgálódást később kiterjesztjük a városokra is. (Pl.: Budapest földrajzi energiája, a vásárvonalak, vásárhelyek jelentősége, stb.) Az országok tanulmányozásánál is ébrednek hasonló gondolataink s mindezeket a szülőföldön szerzett biztos alapismeretekre építhetjük. Ezekből fejtjük majd ki végül a népesedési mozgalmak és a hatalmi, gazdasági törekvések jelentőségét. Egy-két rövid gondolat: „Százmilliók kenyere — a monzun. — A világ éléskamrája — India. Hol szerzett Franciaország magának gyarmatokat? — Az angol világhatalom megerősített mértföldkövei . . . — Miért törekszik Olaszország gyarmatokat szerezni Afrikában? — A tengerszomszjas Oroszország, — stb., mind olyan problémák, melyek érdeklődést, gondolatfolyamatokat és cselekvő munkát indítanak.

Kendoff Károly.

Mennyiségtan.

A gömb.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.

Módszertani megjegyzés. Folyóiratunk jelen számában megállapítottuk, hogy a cselekvő iskolában a tanár pedagógiai munkájának általában a következő fázisai vannak: a) beszámoló a felvett problémával kapcsolatos észlelésekről (élményekről), tapasztalatokról, előzetes munkálatokról, megfigyelésekről; b) a probléma megfejtése (az új anyag közös feldolgozása), az eredmények megállapítása és együttes megfogalmazása; c) a megoldás eredményeinek bírálata, begyakorlása (rögzítése), gyakorlati életbe helyezése; d) a következő óra anyagának kitzúzése (felszólítás újabb megfigyelésre, anyaggyűjtésre, az előzetes munkálatok elvégzésére).¹

Ilyen értelemben járunk el a geometria tanításánál is.

¹ V. ö. *Kratofil Dezső*: A cselekvő iskola néhány gyakorlati problémája. F. számunk: 24. oldal.

A kúp tárgyalását tanmenetszerűleg befejeztük.

A következő tanórán már a *gömb*ről fogunk tanulni. A gömb tárgyalására 5 órát fordítunk.

Tanításunk vázlata a következő lesz:

I. óra. Előzetes otthoni feladatok a tanulók részére: gondolkozzanak azon, hogy a gömb mint díszítő-, használati- és természeti forma hol fordul elő. Vizsgálják meg a félgömböt is ilyen szempontból. A tanulók megfigyeléseik és észleléseik eredményeiről a tanórán számoljanak be.

(A tanulók ezt a munkát örömmel végzik. A letárgyalt testeknél őket ilyen irányú megfigyelésekre és gondolkozásra már rá is neveltük.)

A tárgyalás anyaga az órán. A gömb, mint díszítő-, használati- (cél-szerűségi) és természetiforma. A félgömb megvizsgálása ugyanilyen szempontokból. A lehozott eredmények leírása a táblára, illetőleg a füzetbe. Az egyenes a gömböt egy pontban érinti, éppen úgy a sík is. A gömböt minden oldalról körnek látjuk. A gömb ábrázolása háromsíkban.

II. óra. Előzetes otthoni feladat volt a tanulók részére. A gömb ábrázolására vonatkozó rajz pontos elkészítése s a megadott utasítások alapján a színes papírberagasztások elvégzése. Gondolják a tanulók át azt, amit a Földgömbről a földrajzban tanultak. Négy tanuló hozzon magával egy-egy cca 4 cm. sugarú agyagból formált gömböt.

A tárgyalás anyaga az órán. A gömb származása. A gömb alkotórészei. A földgömb részei. Megfelelő rajzok a táblán és a füzetben.

III. óra. Előzetes otthoni feladat volt a tanulók részére. A múlt órai rajzok gondos elkészítése, a megfelelő papírberagasztásoknak elvégzése. Hozzon 1–2 tanuló magával rossz gummilabdát és narancsot. *Tárgyalt anyag az órán.* A gömb hálójának megközelítő megszerkesztése gömbkétszögekből. A gömb felszínének meghatározása zsinórozási eljárással. A formula meg-rűgztése. Egy-két feladat megbeszélése.

IV. óra. Előzetes otthoni feladat a tanulók részére. A múlt órai rajzok gondos elkészítése, a papírberagasztások elvégzése, 1–2 számadási feladat számonkérése. *Tárgyalt anyag az órán.* A gömb köbtartalma gúla össze-gezésével. Köbtartalom henger-, kúp- és félgömbalakú rézedényeink köbtar-talmának összehasonlítása folytán. Egy-két feladat (probléma) megbeszélése.

V. óra. Előzetes feladat a tanulók részére. A múlt órai rajzok gondos el-készítése, a papírberagasztások elvégzése. Egy-két számadási feladat számon-kérése. *Tárgyalt anyag az órán.* Problémák megfejtése a gömb felszínével és köbtartalmával kapcsolatban. *Házi feladatok.*

A tárgyalás menetének mozzanatai:

I. óra: Az előző tanóra végén a tanulók feladatúl kapták: gondolkozzanak azon, hogy a gömb, mint díszítő-, használati- és természeti forma hol fordul elő. Vizsgáljuk meg a félgömböt is ilyen szempontból. Figyeljenek meg épületeken gömbalakú díszítőtárgyakat.

Most beszámolnak tapasztalataikról. A beszámolást mi

irányítjuk s az eredményeket összefoglalva a táblára írjuk, majd a tanulók munkanaplóiba íratjuk.

Az összefoglalás lehet ilyenféle:

A gömb, mint *díszítőforma* igen gyakori: golyók a templomok tornyán, gömbök a kapuk és lépcsők pillérein, az erkélyeken. (Hol láttunk ilyeneket Szegeden?) Gömbalakú díszek a szekrényeken, ágyakon és egyéb bútorokon; díszgömbök a virágos kertekben, a karácsonyfák díszei. Gömbalakúak a kalaptűk végei, a gombok, a gyöngyök. A bizánci stílű templomok, továbbá a mór-, vagy arabstílű mecsetek és zsinagógák kupolái rendszeren hagymaalakúak, tehát gömbhöz hasonlítanak.

A gömb mint *használati forma* is gyakori. Ilyenek a vilámlángók, a lampionok, labdák, üveg-, billiárd- és tekegolyók, a folyosó-ajtók gombjai, ernyő- és botvégek, léggömbök, az ágyú- és puskagolyók manapság hosszú hengeralakúak és hegyes kúpban végződnek (miért?), de a régi neveket a népnyelv továbbra is megtartotta.

Végül a gömb mint *természeti forma* is gyakori. Ilyenek a víz-, olaj- és higgyancseppek; gömbalakú gyökerek (retek, kalarábé, retek), gyümölcsök és termések; (cseresznye, ribiszke, eper, barack, alma, narancs, kókuszdió, stb.). Gömbalakú a szemgolyó, a combsont forgója. Földünk is tűzfolyós gömbalakú tömeg volt, mely az idők folyamán a felszínen megmerevedett s tengely körüli forgása következtében a két sarkon belapult. Az égitestek: Nap, Hold, bolygók és csillagok szintén gömbalakúak.

Nemcsak a teljes gömb, de a *félgömb* is szerepel a mindennapi életben. Ilyenek: a templomok és egyes középületek kupolái, egyes oszlopok befejezései. Üres félgömbök, mint használati tárgyak: a merőkanál, habverő üst, a mosóüst, egyes tálak; hamutartók, boros poharak, tégelyek, a kő- és szökőkútak medencéi stb.

Nem véletlen az, hogy gömbalakú tárgyak vannak a Földön. Megállapíthatjuk, hogy a gömbalakú tárgyakat a *szükség-szerűség* hozta létre, mert: a gömb könnyen kezelhető, alkalmas a minden oldalról való világításra, a természetben gyakori, alakja befejezett, megnyugtató, díszítésre alkalmas, általában: „a gömb a természetben és az ember által készített tárgyakon egyaránt célszerű és szép.”²

A tárgyalás további menete a gömb néhány tulajdonságának megállapítására és ábrázolására vonatkozik.

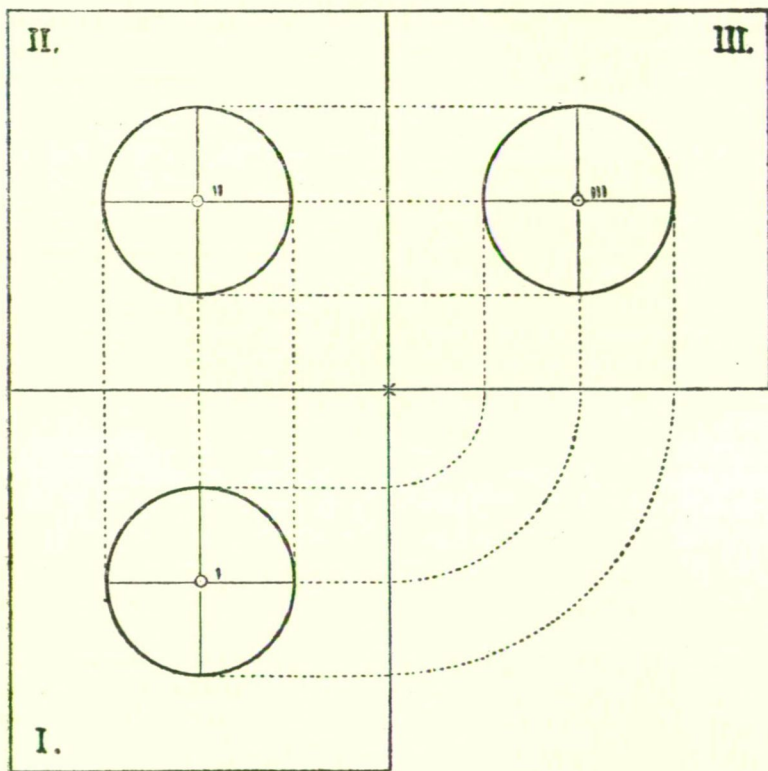
Igy: érintsünk kötőtűt, vagy vékony pálcikát a gömb felületének néhány pontjához. Megállapítás: *az egyenes a gömböt*

² V. ö. Kiss József: A mértanról és a mértan tanításáról. A bpesti VII. ker. áll. tanítónőképző intézet 1930/31. évi Értesítője, 116. oldal. E. Zeissig: Präparationen für Formenkunde. II. 40. o.

bárhol egy pontban érinti. (Összehasonlítás ilyen szempontból a hengerrel és kúppal.)

Érintsünk egy síklapot a gömb valamelyik pontjához, vagy gurítsuk el a gömböt a sík padlón. Megállapítás: *a sík a gömböt mindenütt egy pontban érinti.*

Egy labdát veszek a kezembe s forgatom az ablak előtt. A gömb képe gyanánt minden helyzetben körvonalat látok. Mivel ábrázolhatjuk tehát a gömböt. Egy körrel. *Ábrázoljuk most a gömböt három síkon.* E végből szemléljük a gömböt a három síkon felül-, elül- és oldalnézetben. Forgassuk síkba a három síkot. Rajzoljuk le, amit láttunk. (1. ábra.)



1. ábra.

Foglaljuk össze röviden a ma tanultakat.

Házi feladat. A gömb ábrázolására vonatkozó rajz pontos elkészítése. A három kört vágjuk ki színes papírból, ragasszuk be azokat a füzetbe. A képsík és vetítő sugarak megrajzolását

végezzük színes irónokkal. Gondolják át a tanulók azt, amit a Földgömbről a földrajzban tanultak. Négy tanuló hozzon magával egy-egy cca 4 cm sugarú agyagból formált gömböt.

II. óra. A tárgyalás menete a mai órán elsősorban a *gömb származására* vonatkozik. A tárgyalás menetét csak főbb mozzanataiban írjuk le, mert az eredmények és definíciók megállapítása és megfogalmazása tanár és tanuló közös munkája.

Az egyenes henger, kúp és csónkakúp forgástestek. Hogyan származtattuk ezeket a testeket? Származtassuk a gömböt is mint forgástestet.

Iskolánkunk van egy vassodronyból készült merev félkör, melynek függőleges átmérője (tengelye) alsó meghosszabbított végén centrifugálgépünk nyílásába illik. A félköralakú váz középpontjához egy a váz kerületén szabadon tologatható dupla színes (piros) zsinórt erősítünk. A forgatás eredménye gyanánt *gömbfelület* formálódik, a felület által bezárt térrész pedig maga a *gömb*.

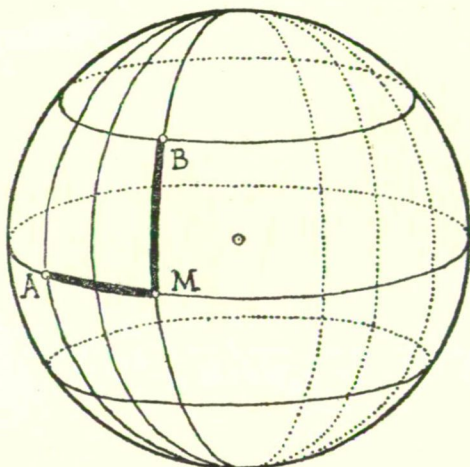
A színes zsinórt különböző helyzetekbe illesztve, belátjuk, hogy a félkör valamennyi sugarát felvehetjük; a sugaraknak a félkör kerületén fekvő végpontjai olyan köröket írnak le, melyeknek pontjai a gömb középpontjától egyenlő távolságra vannak. Ilyen módon elméletileg a gömbfelület összes pontjait származtattuk. Ezek után a gömböt a szokott módon definiálhatjuk.

A gömb alkatrészei. Gömbközéppont. Göbbsugar. Gömbátmérő. (Ellenlábak pontok.) A gömb forgástengelye. A sarkok, mint fix pontok. A forgássugarak. A párhuzamos körök. A legnagyobb párhuzamos kör az egyenlítő (aequator). A forgássugar az egyenlítőnél a gömb sugarával egyenlő, a gömb sarkai felé a forgássugarak kisebbednek, a sarkoknál ponttá zsugorodnak. (Utalás arra, hogy a III. osztályban a fizikában bővebben lesz erről szó.) A délkörök, (főkörök.) A tanulók maguk definiálják a szükséges megállapításokat.

A továbbiakban újítsuk fel a tanulóknak a *Földgömbre* vonatkozó ismereteiket. Vigyünk be evégből a tanterembe Földgömböket.

Földünk csak megközelítőleg gömbalakú. (Néhány szóval érintsük, hogy miért.) A délkörök és szélességi körök a Földgömbön. A földrajzban az egyenlítőt és a délköröket is 360°-ra osztják. A földrajzi hosszúság. A kezdő délkör vagy nullmeridián. A Ferro-sziget mellett áthaladó kezdő délkör, (mert az ó-világ ettől keletre fekszik.) A párisi és greenwichi (grinuicsi) csillagvizsgáló tornyon áthaladó kezdő délkör. A keleti és nyugati hosszúság. A földrajzi szélesség. Az északi és déli földrajzi szélesség. Ezen fogalmak megértetése, illetőleg felújítása után olvassuk le néhány nevezetesebb hely földrajzi hosszúságát és szélességét. Keressünk meg adott hosszúsági és szélességi helyeket. Az egyenlítő hossza. (40.000.000 m.=40.000 km.) Mekkora

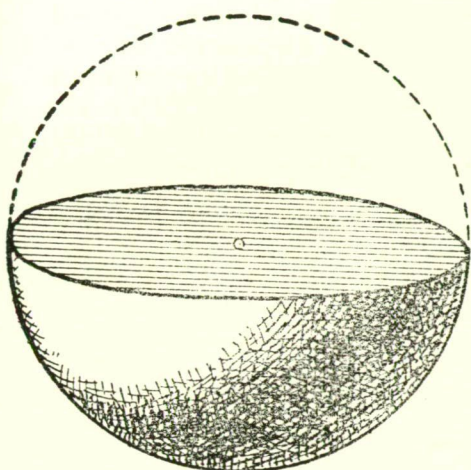
az egyenlítő egy foka? Az egyenlítő egy pontja mekkora útát tesz meg egy nap alatt? Mekkora távolság az egyenlítő? (80 km.-es óránkénti sebességgel ezt az útát a gyorsvonat 500 óra alatt (kb. $20\frac{1}{2}$ nap) alatt tenné meg.) Akkora távolság ez kb., mintha Szegedről—Budapestre és vissza az útát egymásután 100-szor tennénk meg. Ha egy méterre két embert állítanánk, 80 millió ember férne el az egyenlítőn.) Az egyenlítő a Földet két (északi és déli) féltékére osztja. A Földön négy párhuzamos kör bir különösebb fontossággal: a rák- és baktérítő, az északi és déli-sarkkör. Ezek foktávolságai az egyenlítőtől, illetőleg a sarkoktól. ($23\frac{1}{2}^{\circ}$.) A földövek (forróöv, a mérsékelt- és hideg övek). A megfelelő definíciók. Készítsük el fentiekkel kapcsolatban az alábbi rajzot. (2. ábra.) Ha az A) ponton áthaladó délkör a nullmeridián, akkor a B) pont földrajzi hosszúságát az AM ív, a földrajzi szélességét az MB ív méri.



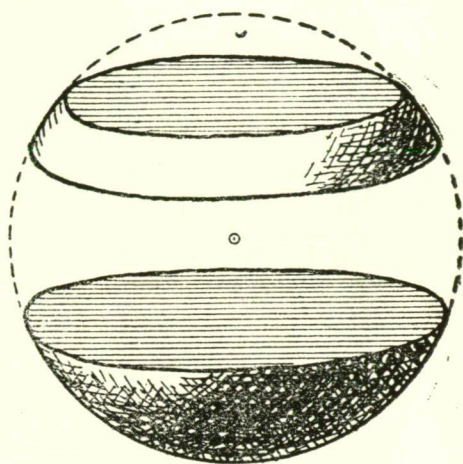
2. ábra.

A tanulók (vagy a szaktanár) 4 agyagból formált gömböt hoztak fel. A feladatok a következők: Formáljunk *félgömböt*. A másik gömbből vágjunk le *gömbszeletet*. Definíáljuk. Mondjuk meg, mi a *gömbsüveg*. Hasonlítsuk össze a gömbszeletet a kúppal; miben egyeznek, miben különböznek. (A körhöz hasonlítva a gömbsüvegnek a körív, a gömbszeletnek a körszelet felelne meg.) A következő agyaggömbből alakítsunk *gömbréteget*. Definíáljuk. Mondjuk meg, mi a *gömböv*. Hasonlítsuk össze a gömbréteget a csonkakúppal. Miben egyeznek meg, miben különböznek. Végül a negyedik gömbből vágjunk ki *gömbcikket* (szektort). (Ezt egy kemény pálcika segítségével csinál-

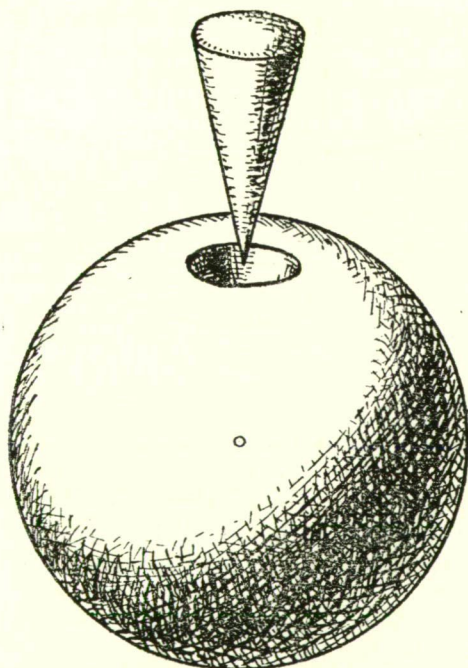
hatjuk.) A gömbcikk egy kúpból és egy gömbszeletből áll. A kúp csúcsa a gömb középpontjában van. Definiáljuk. Most raj-



3. ábra



4. ábra.



5. ábra.

zoljuk le a táblára és a füzetekbe a félgömböt, egy másik ábrán a gömbszeletet és gömbréteget, majd a harmadik ábrán a gömbcikket. (3., 4. és 5. ábra.)

Házi feladat. Fenti rajzokon végezzük el otthon a színes papírokkal való beragasztásokat. A beragasztás után a nem látható vonalakat, a színes papíron körzőheggyel pikírozzuk át. Hozzon egy-két tanuló magával a jövő tanórára rossz gummlabdát és narancsot.

(A cikk II. befejező részét a következő számban közöljük.)
Kratofil Dezső.

Természettan.

A lejtő.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

A tanítási tétel igen alkalmas tanulókísérletre.

Eszközök:

150 cm. hosszú táblavonalzó, 50 cm. magas ládika, $\frac{1}{4}$ íves rajztábla, 5 kg-os súlyzó, közönséges rugósmérleg 12 kg-os mérőhatárral.

A tanulók részére: 1. a mérlegállvány (Matzkó: Kísérleteztető fizikatanítás, 81. oldal) a mérlegkar és tányérok nélkül; alaplapjának hosszabbik élére 2 rajzszeggel egy 30 cm.-es papír mérőszalag felerősítve. 2. 100 g-os hengeralakú rézsúly drótkengyellel. 3. 100 g-os mérőhatárral bíró dinamóméter (rugós mérleg). 4. Előzetes figyelmeztetésre minden tanuló az órára magával hoz egy háromszög vonalzót. 5. Fahasáb $4 \times 8 \times 12$ cm. méretekkkel. (Kísérleteztető fizikatanítás, 207. oldal.)

A 2. alatt említett 100 g-os hengereket magunk is elkészíthetjük, vagy tanulókkal elkészíttetjük agyagból. Az agyaghenger átmérője 4 cm, hossza 4.4 cm. Tengelye mentén a drótkengyellel részére megfelelő lyukakat nyomunk. Ajánlatos teljes száradás után a hengereket kiégetni, s azután súlyméréssel ellenőrizve, a 100 g-on felüli többletet lefaragni; persze beleszámítva a drótkengyellel súlyát is. A drótkengyellel meghajlítása az ábrán látható.

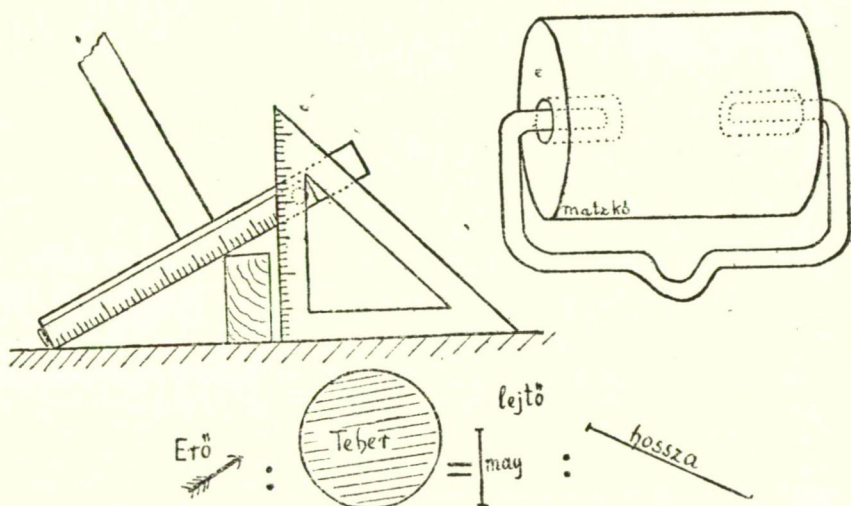
Az 5. alatt említett fahasáb más tárgyakkal is helyettesíthető, miután szerepe csupán a lejtő alátámasztása.

A tanítás menete.

Számonkérés. 2—3 tanuló beszámol a múlt órán tanult anyagról: a hengerkerékről. Főbb szempontok: a hengerkerék alaki leírása; erő és teher viszonya; az útveszteség; alkalmazásának módjai; formái; az emelődaru.

Előkészítés. Milyen munka-könnýtő eszközöket ismertünk meg eddig? (Emelők, csigák, hengerkerék.) Mikor használunk a teher emelésére emelőt? (Amikor a terhet csak kevésbé kell felemelni, hogy alája helyezzünk valamit, vagy hogy tovagördítsük.) Mutassuk kézzel, milyen útvonalon jár a teher, ha emelésére csigákat használunk! (Függőlegesen.) A teher és rendeltetési helye milyen helyzetűek? (A teher rendeltetési helye alatt van.) Milyen a helyzet a hengerkerék alkalmazásánál? (Ugyanaz.) Mutassuk kézzel, emelődarú használatánál, milyen utat ír le a teher!

A Tiszán bárkákkal hoznak Szegedre homokot, kavicsot, szenet. Hol rakják ki ezeket? (Homokot és kavicsot a Stefánia-



sétánynál, szenet a folyamórség épülete táján.) Az eddig megismert eszközök közül melyiket lehetne felhasználni a kirakáshoz? (A darut.) És azt használják? Miért nem? (8—10-et kellene felállítani, hogy egyszerre több hajó rakodhasson ki — sokba kerül; a tavaszi áradás idején le kellene szerelni; a kirakott homokot, szenet azonnal tovább kellene hordani a darú alól.)

Probléma és célkitűzés. Hogyan hordják ki a bárkákról a homokot, szenet? A bárkáról a szárazra enyhe emelkedésű palástot fektetnek, innen tovább a rakpartig zég-zugos vonalban még 3—4 különböző emelkedésű deszka vezet. A megrakott talicskát egyes helyeken két ember mozgatja; az egyik tolja, a másik egy kötél segítségével húzza. Ez az ember azonban csak ott segít, ahol a deszka meredekebben emelkedik. Vajon mi lehet az oka?

Hol használnak még teher magasabbra juttatásához ferdén fektetett deszkákat? (Súlyos tárgyaknak kocsira rakásánál; házépítésnél.) Mi az elvégzett munka eredménye? (A teher magasabbra jutott.) Ugyanakkora az útja, mint az eredmény? Hiszen akkor útban veszteségünk van! (De erőben nyerünk!)

Meg tudjátok mondani a deszka hosszából, emelkedéséből, hogy a teher hányadrésze a dolgozó erő? (Még nem. Meg kell próbálni; kísérletezni kell.)

Mi lesz tehát mai munkánk célja? A lejtősen felállított deszkán, vagyis lejtőn elérhető erőnyereség megállapítása.

(Rajz: Fizikai vázlataim 15. lapjának első rajza.)

Tárgyalás.

Fogalmi meghatározások. Állítsuk fel erre a ládikára lejtősen ezt a vonalzót. Mi ez? (Lejtő.) Az asztallap és a láda teteje között lévő távolság a lejtő . . . (magassága.) Az asztallaptól a láda tetejéig vezető út a vonalzón a lejtő . . . (hossza.) A vonalzó végétől a láda aljáig az asztalon mért távolság a lejtő alapja. (Az előbbi két fogalmat a tanulók maguk meg tudják nevezni, a harmadikat ritkán.)

(A lejtőszöget nem említtem fel. Ez ugyanis azzal a továbbbi megbeszéléssel járna kötelességszerűen, hogy a lejtőszög megváltozik, ha a lejtő hossza és magassága közötti *arány* változik. Már pedig a III. osztály csak jóval később foglalkozik mértanban szakaszok arányával, háromszögek hasonlóságával, ami szükséges volna a tiszta és könnyű megértéshez. Az I. osztályban erről tanultak ugyan egy keveset, de ez is bizonyára feledésbe merült. A törvény levonásában és alkalmazásában pedig úgy sem használhatjuk a szögfüggvényeket.)

Mutasd meg a lejtő adatait, A! (Hossza, magassága, alapja.) *A kísérlet előkészítése.*

Mi szükséges a kísérlethez? (A tanulók részére kikészített eszközök rendeltetésének megbeszélése.) Mi mérhető magán a lejtőn? (Hossza, magassága, alapja.) Mi lesz a kísérletben a teher? (A henger.) Mivel fogjuk a felhúzó erőt mérni? (A rugós mérleggel.) Mérjük meg, hány g a teher? (100 g.) A lejtő melyik adatával egyezik a munka eredménye? (A magassággal.) Hogyan mérhetjük meg a magasságot? (A háromszög vonalzóval.) Az erő munkaközben a lejtő melyik részével párhuzamos? (A hosszával.) Mennyi meddig fogjuk mérni a lejtő hosszát? (A lejtő alappontjától a magassági pontig.) Mi szükséges ahhoz, hogy több kísérletünk eredményét összehasonlíthassuk? (Táblázatot.) Készítsük el a táblázatot! (Fizikai vázlatok 15. lap.) *A kísérletek megindítása és vezetése.*

Legyen a lejtő magassága 10 cm. a lejtő 30 cm-es hosszánál!

Nagyon lassan engedjük a terhet lefelé gurulni, majd ugyanolyan lassan húzzuk fel! Mindkét esetben ugyanannyit mutat a rugós mérleg? Mi lehet az oka? (Tapadás, súrlódás; er-

ról a mozgásgátló okról már az előbbi egyszerű gépeknél is említést kellett tenni.) Mi lesz a helyes leolvasás? (Középtérket venni.)

Már ez alatt az első kísérlet alatt erősen kell figyelniük a tanulócsoporthoz munkáját. Lesznek ügyetlenek, akik rosszul állítják be a lejtőt; akik a rugós mérleget nem tudják beakasztani a drótkengyelbe; akik úgy akasztják be, hogy a skálát nem láthatják, stb. Mindezt javítani, jóakarattal segíteni kell. Jusszon eszünkbe rajzos kartársunk, aki művészetének oly magas fókán áll, hogy képeket állít ki, s még sem esik kétségbe, amikor a gyermek torz, szegletes, kinlódó vonalait látja.

Az első mérés után valamelyik csoport megpróbál egy másik hossz-magasságarányt kikísérletezni. Ügyelniük kell, hogy célunknak megfelelő értékeket vegyenek fel, pl. 30:6, 28:7, 25:5, stb. Egy-két buzdító szó a tanár részéről előbb a közvetlenül szomszédos, majd a távolabbi csoportokat indítja a kísérletek folytatására, míg végül jelentkeznek, akik megtalálták az összefüggést.

Nem csapunk le ekkor rögtön a munka abbahagyását elrendelő parancscsal, a törvény végleges leszögezésével, hanem még legalább öt percet hagyunk, hogy mindenki ráeszméljen arra és ellenőrző kísérleteket is elvégezhesen.

Tapasztalhatjuk, hogy a tanulók öröme igen nagy, a megállapítást mindegyik versengve igyekszik elmondani, még akkor is, ha már többször elhangzott.

Végül a kísérletek eredményét igyekszünk megfogalmaztatni. A hibákra röviden rámutatva, eljutunk a véleményem szerinti legcélszerűbb fogalmazásra: az erő annyiszor kisebb a tehernél, mint ahányszor kisebb a lejtő magassága a hosszánál.

Ennek a megrögzítésére igen alkalmas az ebben a cikkben vázolt rajz és írás, mert a kép maradandóbb, mint szó, betű, s közelebb fekszik a gyermek konkrétumokat kereső és abban gondolkozó lelkéhez.

Miben áll a lejtőn a veszteség? (Hosszabb az út.) Mi a nyereség? (Kis erő nagy terhet feljuttat a magasba.)

Mellék-probléma: vajjon hova lett a teher többi része?

Hány kg ez a súlyzó? (Súlyzót a 12 kg-os rugós mérlegen lemérjük.) B! Tartsd ezt a rajztáblát lejtőnek és figyeld, milyen súlyt érzel! Változtassuk közben a deszka lejtését! Mit érzel? (Kisebb lejtésnél súlyosabb, nagyobb lejtésnél könnyebb a deszka és a ránehezedő súly. Függőlegesen a súlyzó semmit sem nyom a deszkalapra. (A kísérlet elvi kivitele látható Langer—Loschdorfer: Gyakorlati Fizika c. tankönyvének 19. ábráján.)

Ezt a kísérletet mérőkísérletnek is lehetne rendezni mérleg és azonos súlyú, de különböző szögű lejtők segítségével. Azonban ezt ezen a fokon felslegesnek és terhelőnek vélem. Felsőbb fokra való.

(Nem kellene-e legalább nagy vonásokban rámutatni arra az emelőnél és hengerkeréknél is, hogy a tehernek az erőtől különböző része hová lesz, mi egyensúlyozza? Eddig ez csak a csigáknál szokásos, ahol rámutatunk, hogy a teher egy részét a kötélerő-támadta fele, többi részét a felerősített kötélszár tartja egyensúlyban.)

Összefoglalás és begyakorlás.

Van-e munkában nyereségünk a lejtőn? Miért nincs? Mitől függ az erőnyereség? Milyen célra szolgál a lejtő? A szabadban hol találunk lejtőket? (Domb, hegyoldal, árokpart.) Kevesen jártatok ugyan hegyes vidéken, de képeken láthattatok, hogyan építik a hegyi utakat! (Zeg-zugos menetben, vagy köröskörül futó csigavonalban.) Mi ennek a célja, előnye? Mit jelent az, hogy a vasúti pálya emelkedése egy darabon 25 ezrelékes? (1000 m lejtőhossznál a magasság 25 m.) Hányadrésze lesz itt a szükséges erő a vonat teljes súlyának? Mennyi legyen az erő, ha a vonat súlya 70.000 kg? Hogyan jelzik a vasúti sínek mentén a pálya emelkedését?

Számítsátok ki, hogy az iskola lépcsőjének megfelelő lejtőn saját testsúlyotok felviteléhez mennyi erő szükséges! (Házi feladat.)

Megjegyzések.

A problémát kereső részben feltűnhetik a tanulók megsejtésének határozott formája. Ez nem meglepő a három előző gép megismerése után. De nincs is okunk azt felelni, majd meglátjuk, van-e erőnyereség.

A kísérlet megindítása előtt nem engedem, hogy a tanulók próbálkozással maguk jöjjenek reá, vajjon a lejtő magassága, vagy alapja lesz-e a kísérletben szereplő egyik mennyiség. Egyszerűen a rendelkezésünkre álló idő nem engedi ezt a keresést.

Nem foglalkoztunk azzal az esettel sem, amikor az erő a lejtő alapjával párhuzamos. Erre az ék és a csavar szempontjából volna szükség. Miután azonban alsó fokon úgy sem állítjuk fel kísérleti alapon az ék és csavar erőtvényét, s egy órán a két eset kísérleteztetve nem végezhető el, nyugodtan elhagyhatjuk.

Matzko Gyula.

Kézimunka.

Virágtartó falikosár fémről.

A polgári fiúiskola IV. osztályában.

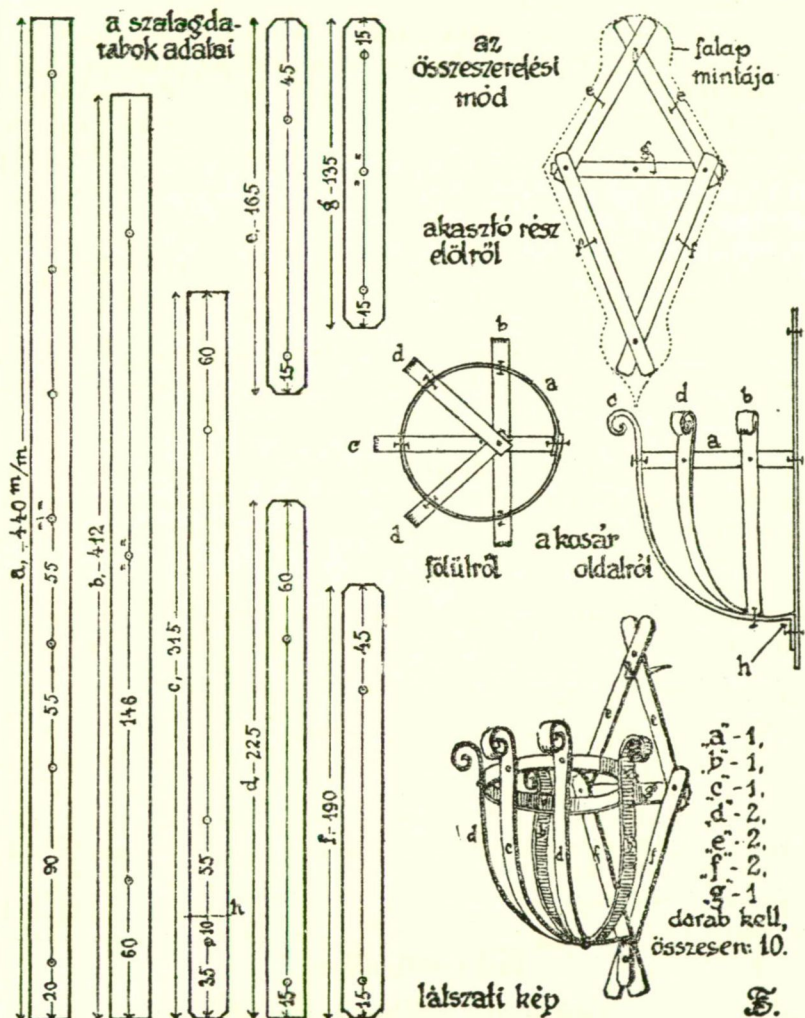
A munka menete és mozzanatai:

Előzőleg papírlemez szalagokból pontos méretekké alakító szögekkel összeállítunk egy mintapéldányt, amely az egyes darabok görbítésére útmutatóul szolgál.

VIRÁGTARTÓ FALI KOSÁR.

ANYAG: 25m hosszú, 16mm széles, 0,5mm vastag szalagvas; 11 db 2mm-es szegecs, lakkfesték.

SZERESZÁMOK: mérő, vágó, lyukasztó, szegecselő és festő felszerelés.



Az abronsvasat feldaraboljuk, kiegyenesítjük, a szegecslyukak helyeit kijelöljük és kilyukasztjuk. A szalagvasakat megfelelően begörbítjük, illetve meghajlítjuk. A részeket előbb

ideiglenesen lazán összeszegecseljük; az egész összeállítása után véglegesen összekalapáljuk a szegecseket. A kész munkát befestjük lakkfestékkel. Tartósabb, ha miniummal alapozunk.

A ládacsomagok erősítésére használt 16 mm fényes abroncs igen jól felhasználható e munka elkészítéséhez, melyet különben a nagyságnak megfelelően vékonyabb, vagy vastagabb, szélesebb, vagy keskenyebb abroncsvasból is elkészíthetünk.

Adott körülmények között több tanuló állíthat össze egy munkát, de a munka sikere megkívánja, hogy a páros darabok lehetőleg egyezők legyenek és ezért ezek kidolgozását egy-egy tanulóra bizzuk.

Ha fényes abroncsvasból készítjük el a munkát, akkor csak a díszeket és a „C”-vel jelzett darab „h” törését kell előre meghajlitanunk, mert a fényes vas ruganyos és alkalmazkodik a szükséges formához.

Igen jól elkészíthető a munka úgy is, ha az akasztókeretet falappal helyettesítjük, melyhez a többi vasrészt két szöggel, vagy csavarral erősítjük hozzá. Az akasztószögnek pedig nyílást fúrunk. (Lásd a mintalapot.) A falap szabadon is alakítható, csupán a két átlós méret betartása fontos, melyek egyenlők 14 cm, illetve 34 cm-rel. Ez a megoldás igen jó kanyarítófűrész gyakorlattá válik így.

Szabadban való felakasztáshoz erősebb abroncsvasból készíthetjük az akasztó-keretet.

Fogassy Ödön.

Transzparenszek papírból.

A kézimunkatanárnak a nehéz gazdasági viszonyok rendkívül sok gondot okoznak. A rajztanár dolga sokkal könnyebb. Már nagyapáink egész természetesnek találták, hogy a rajz tanulásához szükség van rajztáblára, vonalzóra, körzőre, egyéb rajzeszközökre s óráról-órára rajzlapokra s az elhasznált többi anyagok pótlására. Mindezeket minden szülő ma is tudomásul veszi és be is szerzi.

A kötelező kézimunka a polgári fiúiskolákban a legfiatalabb tantárgyak közé tartozik. Nehéz időkben lett új tantárgygyá. A legtöbb iskolában a legszükségesebb felszerelés hiányzik s ha a szaktanár kér néhány szerszámot, eszközt, leggyakrabban ezt a választ kaphatja: miből? Kemény akaratra, szívós munkára és sok megértésre van szüksége, míg valami alapvető, bár hiányos, felszerelést vallhat „szertára” tulajdonául.

Épen ilyen nehéz a helyzet az anyag beszerzésével. Némely helyen a tanuló maga szerzi be az anyagot. Hiába az anyag pontos körülírása, mindenkié más és más lesz. Még a papír-

anyagban is nagyok a különbségek, hiszen a különböző kereskedők nem egy forrásból szerzik be portékájukat. A hozott faanyagról jobb nem is beszélni. Abban a narancsosládától a korhadt kerítésdeszkáig mindent fölhalálhatunk. Az anyag különbözőségének következtében sok a felhasználatlan hulladék, sok anyag vész kárba, az eredmény jobb is lehetne és — a szülők panaszkodnak az újabb és újabb terhek miatt.

A takarékoságnak csak egy módja van, amely mód biztosítja a jó eredményt is, még pedig az egységes anyag beszerzése. Egységes anyagot a sok szükséges közül csak egy vásárló szerezhethet be, még pedig az iskola. Ideális helyzet volna, ha a szerszámok mellett az anyagból is minden szükségeset adhatnánk. Számolnunk kell tehát az anyagi helyzettel és keresnünk kell az olcsó anyagot, amelyből kellő mennyiséget szerezhethünk be s emellett a Tanterv és Utasítás szellemében nevelő és a gyakorlati életben is felhasználható kézimunkatárgyakat készíthetünk.

Erre pedig önként kínálkozik a papiros. A felszerelés- és anyaghiánnyal küzdő iskolák kézimunka-tanmenetében a papírnak nagyobb helyet kell tehát elfoglalni, mint a szerencsésebb helyzetben levőkében. Az elérhető eredmény szempontjából ez a körülmény egyáltalában nem hátrányos, sőt a papírmunkának legalább is akkora a nevelőértéke, mint a fa-, vagy az agyagmunkáé. Az életre nevelés szempontjából is megállja helyét, sőt mivel kevés szerszám kell hozzá, így a legtöbb esetben elegendő egy jó kés, vonalzó és vágódeszka, az iskolában szerzett ismereteket könnyű kamatoztatni.

A Zalaegerszegi Kör 1933. évi Zalaegerszegen tartott közgyűlésével kapcsolatos kézimunkakiállításon a megjelentek érdeklődését felkeltették iskolánk papírmunkái közt a transzparenszek. A több oldalról elhangzott kívánságnak tesztek eleget, mikor a transzparenszek készítésének módját kedves Kartársaim rendelkezésére bocsátom.

Anyagul az olcsó patronpapírt használjuk. Szükséges eszközök: irón, vágótoll, vagy éleshegyű kés, vágódeszka, vonalzó és némelykor körző, a beéleléshez szükséges anyag a különböző színű selyempapír és ragasztó.

Az első lapok mintái egyenesvonalú mértani idomokból képezett sorok. Egy ív patronpapírt 6—8 részre vágva oszthatunk szét. 2—3 cm-es keretet rajzolva lehelethálványan, hegyes írónnal centiméteres hálózatot rajzolunk. A táblára rajzolt nagyméretű hálózatba előrajzoljuk a mintát s a tanulók a lapokon utánarajzolják. Jó, ha tévedések elkerülése végett a kivágandó részeket bevonalkázzák. A rajzok elkészültével a bevonalkázott részeket vágótollal, vagy éles késsel óvatosan kivágják, ügyelve, hogy az egyes motívumokat elválasztó sávokat át ne szakítsák. A kivágás megtörténtével — ami eleinte nem meg-

minden nehézség nélkül, — a eezuzavonalakat kitörlik s a kivágott részeket méretüknél 2—2 mm-rel nagyobb színes selyempapírral beragasztják. Több szín ritmikus ismétlődésével átnézetben igen jó színhatást kaphatunk. Különböző színek egymásra ragasztásával színskálánk nagy mértékben bővül.

Hasonló eljárással készíthetünk görbevonalú idomokat, magyar motívumokat, egyéb stilizált mintákat.

Jóval nehezebb a betűk kivágása. Munkánkhoz ugyancsak hálózatot rajzolunk. Ha igazán tiszta munkát akarunk, a hálózatra a betűket fordítva rajzoljuk. Ha a munka elkészült, a hálózat eltávolítása után megfordítva, a másik oldalról szemléljük. Bélelés nem szükséges, az aktuális felíratokon azonban sokat emel. Végső fokon zárt díszítményeket képezhetünk új, vagy a tanult motívumokból s a minta természete szerint egy, vagy több színnel bélelhetjük.

Az így elkészült munkák kitűnően felhasználhatók, mint *ablaktranszparens*ek az iskolai életben, így pl. iskolai ünnepélyek, kiállítások, színielőadások alkalmával, s aktuális, vagy dekoratív voltukkal megfelelő kivitel esetén igazán frappánsan hatnak. Feltétlenül fejlesztik az általános kézügyességet, rendre, pontosságra, tisztaságszeretetre nevelnek és fejlesztik a jóízlést.

Az iskolából kikerülő tanuló pedig nem csupán készségeket visz magával az életbe, hanem ismereteit mint iparos, vagy kereskedő a kirakatok rendezésében, transzparens reklámok készítésével, vagy akár mint szobafestő, patronok vágásával maradék nélkül felhasználhatja.

Izsák Gyula Endre.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1935. 556 lap, 14 ábrával s a szerző arcképével.

Aki Weszely Ödönt életében személyesen ismerte, ezen utolsó nagy művével kapcsolatban még inkább az alatt a benyomás alatt kell, hogy álljon, ami Weszely egész „életdrámájából” szinte kényszerítő erővel világít elénk: ez az élet a folytonos küzdelmek, be nem teljesült vágyak és posthumus sikerek láncolata volt. Ez az élet gazdag fordulatokban, de a szerencsésebb fordulatok mindig csak elkésve, szinte „felvonásközben” lepték meg a játékost, a hőst, Weszely Ödönt. Amire törekedett, — pedig mindig nagy célok lelkesítették s ösztönözték, — az rendszerint vagy csak félig, vagy megkésve

lett számára valóság; sok ajtó akkor csapódott be előtte, amikor éppen a kilincse akarta tenni a kezét. Volt benne valami tragikum, ahogyan Weszely előbb a pozsonyi, majd a budapesti egyetem hön öhajtott tanszékére jutott; mikor vágyai teljesedésbe menni látszottak, mikor a Hesperidák aranyalmái felé nyújtotta kezét, akkor a vágy illúzióinak bizonyult s az almák elérhetetlenek maradtak . . . A pozsonyi egyetem száműzött lett, mielőtt volna képen működhetett volna s a budapesti egyetemen Weszely székfoglalóját — temetése követte gyors ütemben. Ez a szenvedelmes küzdelem s törekvés s az „occasions manquées“, az elszalasztott (vagy előle délibábként futó) „alkalmak“ sorozata kétségtelenül bizonyos tragikus árnyékot vet Weszely életére s működésére. Kétségtelen, hogy W. tragikumának voltak az ő egyéniségében gyökerező forrásai is, — nem csupán a sorsban. Ilyen volt pl. a kitűzött életcélok s a hozzájuk vezető képességek bizonyos aránytalansága. W. nem tartozott a „zseniális“ szellemi alkotók közé, inkább a szorgalmas és folyton újra-tájékozódó munkás benyomását keltette. Főképen nem volt erős oldala a dolgoknak, s a nevelésnek filozófiai szemlélete. A szellemi tevékenységnek három típusa: a hangya, a pók és a méh közül őreá a sok adatot gyűjtő, empiriás, de nem az új rendszert alkotó lelkialkat a jellemző. E fogyatékosságot ő nem ismerte el magában soha; „kompenzálni“ is igyekezett és ennek a kompenzáló törekvésnek egyik megnyilvánulása volt a panaszkodás, a „kverulancia“, a folytonos sértődöttség és hisztérioform érzékenység, mellyel a bírálatokat fogadta és a sors különböző fordulatait; ezeket mindig hajlandó volt igazságtalan üldöztetésnek értelmezni. Keserűségét csak a magánember hümora, kedves bonomiája és mérsékelt epikureizmusa enyhítette; műveiben azonban a szigorúbb etikai világszemléletet mindig csorbitatlanul érvényesítette.

Jellemző, hogy legnagyobb munkája, életének fő műve is, melyet e helyen ismertetnünk kell, szintén szerzőjének halála után látott napvilágot. Pedig mennyire készült e mű kiadására! A legújabb irodalmat is folyton, lankadatlan szorgalommal szövögette bele könyvébe, mely lényeges elemciben már 30—40 év óta készen állott. Az ünneplés és az elismerés tehát ismét „egy tempóval“ elmaradt; halála után alig néhány hónappal kell szólnunk az örökké elégedetlen — s önmagával befelé szintén elégedetlen, — Weszely életművéről; s legyen megengedve most, ezekben az emlékezésnek is szánt sorokban, hogy ünneplés, és részletkritika helyett, néhány nagy vonásban jellemezzük Weszelyt, a pedagógiai író.

Első jellemző vonásul emeljük ki az *egyetemességre való törekvést*. Weszely a neveléstudomány minden kérdését felszínén tartja, a neveléstudomány vajdó helyzetét, a tudományok között elfoglalható, de vitatott helyét ép úgy figyelemmel kíséri, mint az erkölcstanhoz, filozófiához, lélektanhoz, szociológiához, kultúrfilozófiához, és más tudományokhoz való viszonyát.

Ezekre a kérdésekre a maga józanul-mérlegelő óvatos módján oly válaszokat ad, melyekben a franciák világosságát, az angolszász értelem józan-ságát egyesíteni törekszik a német gondolkodás rendszerességével. — Egyetemességre való irányulását az idegen és magyar irodalom széleskörű, mondhatnók: kimerítő ismerete is példázza.

Másodsorban jellemzi W. működését a *korszzerűség szempontja*. Egyik

első és nagyszabású munkája szintén ezt a címet viseli: „*A modern pedagógiai útjai*”; megjegyezhetjük, hogy ez a cím sok vitára adott alkalmat megjelenése idején, mikor a magyar pedagógiai irodalom uralkodó csillagzata Fináczy Ernő volt. Fináczy a maga klasszicizmusának és herbartizmusának fellelőjéből kétkedve fogadta a magántanárságra törekvő fiatal írónak kissé merész című könyve s felvetette a kérdést: vajon miben áll a „modern” pedagógia? Weszely nemcsak említett művében, hanem a későbbiekben is újra megismétlődő válaszokat adott a kérdésre: igyekezett a *korszerűséget* szembeállítani a herbarti rendszerhez rögződő pedagógiával. A korszerűségről, mint alapkövetelményről így tesz vallomást a jelen könyvében: „Bár mindig a jövő számára nevelünk, voltaképp mégis minden nevelésnek korszerűnek kell lennie, mert minden nevelés csak a maga korának kultúráját adhatja át, . . . , hogy a jövő nemzedék azután tovább fejlődve tovább fejlessze ezt a kultúrát” (8. l.).

Harmadik kiemelkedő vonás Weszely tudományos jellemképében a *lélektan és gyermektanulmány* fontosságának hangsúlyozása elvben, és a részletek nyújtásában egyaránt. Mint minden gondolkodó, ő is észrevette, hogy a pedagógia tudományelméleti (vagyis a tudományok rendszerében elfoglalt) helye és alapjellege két szempont vitáján dől el, vagyis azon, vajjon a „naturalisztikus”, leíró, a gyermek s növendék természetét alapul vevő irányzatot követjük-e, vagy a „normatív” pedagógia hívei vagyunk-e (mely az értékeket, nevelési célokból vezeti le a módszert), — vagy pedig a kettő egyensúlyára és összhajgára építjük-e az autonóm, önálló pedagógiai tudomány épületét? Weszely kortársait s elődjait fölülmúlja a gyermektanulmány és a lélektan hangsúlyozásában s ebben is a „korszerűség” követelményének hódol.

A részletekbe menő kritika egy könyvismertetés keretében szinte lehetetlen vállalkozás volna egy oly terjedelmes és minden pontjában egyéni állásfoglalásokat tartalmazó könyvvel szemben, mint amilyen Weszely életműve. Meg vagyunk győződve, hogy ez a kritika nem is fog elmaradni. Nem maradhat el már azért sem, mert W. könyve voltaképp kézikönyv is, lexikon-szerű, enciklopédiaszerű mű, melyben tájékozódás végett sokszor fogunk kutatni. A jelen és jövő pedagógiai irodalmában a pedagógusaink, íróink bizonyosan állást fognak foglalni Weszely tételei mellett, vagy ellenük s így az idő maga fel fogja állítani a nagy mű végső mérlegét. Fogytékosságai (pl. a lélektani részletekben, a filozófiai megalapozásban) ki fognak tűnni épúgy, mint értékei s maradandó eredményei. Az idő nagyító üveg alá helyez mindent, ami a jelen embere előtt, épen a történelmi távlat hiánya miatt differenciálatlan, homályos és zavaros lehet; bizonyos értelemben jobban megismerhetjük a mutat, mint a kézzelfogható jelent. A jövő irodalma, mely minden bizonnyal meg is fog termékenyülni Weszely munkásságának hatása alatt, fog majd teljes igazságot szolgáltatni az elköltözöttnek.

Várkonyi Hildebrand dr.

Bognár Cecil: Pszichológia. (Szent István-Társulat 1935. 344. lap. Ára 6.40 P.)

A pszichológia az utóbbi évtizedek folyamán hatalmas léptékkal haladt előre. Irodalmunkban már több mint egy évtizede hiányzott egy újabb össze-

foglaló pszichológiai munka, mely az utóbbi évek eredményeit is tekintetbe veszi. Ezt a hiányt pótolja most Bognár Cecil munkája. Könyve összefoglaló jellegű, mely tájékoztatni óhajt a pszichológia minden területéről. Éppen ezért mindenütt csak a főbb, alapvető jelentőségű kérdésekkel foglalkozik, nincs alkalma kitérni a részletkérdések fejtegetésére. Így könyve összeállítása, beosztása így jól kiegyensúlyozott, a pszichológia minden ágával arányosan foglalkozik. Alapvető általános fejtegetések után az általános pszichológia hagyományos felosztását követve először a megismerés élményeivel foglalkozik, majd az érzelmeket ismerteti, aztán a törekvés, akarat élményét tárgyalja. Ezeken kívül foglalkozik még a lelki élet egységével, a személyiséggel, karakterrel, továbbá a pszichológiának egyes ágaival, amilyenek a patopszichológia, a kollektív lélek pszichológiája, a differenciális pszichológia, fejlődépszichológia és parapszichológia. Könyve végén ismerteti a pszichológia történetét és főbb irányait is, majd irodalom-, név- és tárgymutatóval teszi használhatóbbá munkáját.

A könyv mindenütt világos, könnyen érthető. Fejtegetéseit számos találó példával illusztrálja, amelyeket gyakran a mindennapi életből vesz. Néhol azonban, főleg az érzetek tárgyalásánál néhány szkematikus ábra jelenléte nyen fokozta volna az érthetőségét. A vitás problémák körül helyes kritikával eltalálja a józan, mérsékelt álláspontot és tárgyilagosan ítéli meg az egyoldalú, vagy szélsőséges elméleteket.

A pszichológiának ez az aránylag rövid, világos és egységes összefoglalása első sorban nagyon használható tankönyv egyetemi és főiskolai hallgatók számára. Értékes segédkönyvet találnak benne azonban a pszichológiát tanító középiskolái, tanítóképzőintézeti tanárok és általában minden pedagógus, sőt a pszichológiai problémák iránt érdeklődő művelt nagyközönség is sokat tanulhat belőle.

Somogyi József dr.

Dr. Greguss Pál: Bevezetés az örökléstanba. (Novák Rudolf és Társa, Budapest, 1935. 222 lap.)

Napjainkban mind nagyobb érdeklődés fordul a biológiai tudományok felé, itt is első sorban az örökléstan vonja magára mind szélesebb körök figyelmét. E tudomány ma már kilépett pusztán elméleti jellegéből és a gyakorlati életben is kezdi mindjobban éreztetni hatását. Már a műveltebb nagyközönség körében is mindinkább terjed az a belátás, hogy az egyének, családok és népek sorsa nagyrészt az átöröklési tényezőkön alapul. Ezért a nagy kultúrállamokban, különösen a Német-Birodalomban az utóbbi években az örökléstannak óriási irodalma keletkezett. Hazai irodalmunk e téren még aránylag szegény. Ezért is örömmel kell üdvözlölnünk Gregussnak ez újabb könyvét, mely összefoglalva tárja eléink e tudomány legfőbb megállapításait.

A szerző első sorban az örökléstudománynál szereplő alapfogalmakat és e tudomány módszereit tárgyalja, majd részletesen foglalkozik a modern örökléstan alapjával a mendelizmussal. Könyvét is Mendel Gergely emlékének ajánlja, aki éppen 70 évvel ezelőtt ismertette az átörökléstan alapelveit. Ezután foglalkozik az átöröklés bonyolultabb eseteivel, továbbá a mutációval, majd ismerteti az örökléstan eredményeinek felhasználását a mező-

gazdaságban és a kertészetben. Végül rámutat az átöröklés jelentőségére az ember, a fajok és nemzetek jövője szempontjából. Függelékül összefoglalja a leggyakoribb örökléstani kifejezések magyarázatát, valamint az örökléstani irodalmának legfontosabb munkáit, továbbá betűrendes tárgy- és névmutatót ad. A könyvet számos ábra teszi érdekesebbé és használhatóbbá. Ezeket a szerző kitűnő kezűgyességgel nagyrészt saját maga rajzolta.

A könyv általában mindvégig érdekes és világos, legfeljebb itt-ott szorulna behatóbb megvilágításra főleg azon olvasók szempontjából, akiknek biológiai előismerete kissé hiányos. A szerző aránylag rövid terjedelemben sikeresen foglalta össze az örökléstudomány egész területét, úgyhogy az olvasó minden fontosabb problémáról tájékozódást nyer. Néhol azonban talán kelleténél határozottabban állít olyasmiket is, amik egyelőre legfeljebb csak valószínűséggel rendelkeznek. A bonyult, sokszor merész elméletek kessé erősebb kritikai megvilágításával bizonyára emelte volna a könyv értékét. Tudományos irodalmunknak így is nagy nyeresége e könyv, mely első sorban főiskolai hallgatók számára készült, de a szakemberek, sőt a biológiában jártas nagyközönség is nagy haszonnal forgathatják.

Somogyi József dr.

Domokos Lászlóné és Blaskovich Edith dr.: Az alkotó munka az Új Iskolában Ad. Ferrière előszavával. 1934. (Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi és nevelésügyi társaság.) 180 lap.)

E művet Ad. Ferrière francia nyelvű emlékező sorai vezetik be Nagy Lászlóról, aki az *Új Iskola* első sugalmazója volt. Az első részt Domokos Lászlóné írta s ebben a gyermeki alkotás lélektani feltételeit ismerteti. A második rész Blaskovich Edith dr. munkája. Ez a történelem- és irodalomtanítás új módszerét mutatja be, gondosan kiválogatott szemléltető példákkal.

E munka folyamán felmerülnek mindazok a korszerű problémák, amelyek ilyenirányú megoldása meginkább bizonyítja a középiskolában folyó munka megreformálásának szükségességét. A szerzők állandóan szem előtt tartva a régi és új típusú iskolák elvi és módszerbeli különbségeit, bemutatják nekünk az Új Iskolában kifejett munkát. A munka anyagának és módjának megállapításánál Nagy László érdeklődés-fejlődés-lélektana és a Bergson által megindított intuiciós irány adták meg az alapvetést. Fokozták a módszer tökéletesedését az iskolában végzett kísérletek, megfigyelések és adatok gyűjtése. — A szerzők ismételten hangsúlyozzák, hogy az új nevelésnek a gyermeki lélekhez kell alkalmazkodnia, a gyermeki lélek tökéletes ismerete egy jó pedagógus számára elengedhetetlen feltétel. Ez teszi lehetővé a tanulmányi anyag korokhoz alkalmazkodó megállapítását, sőt távolabbról a típusok felismerését, ami a munkarendet szabályozza. — A tanulmány pontosan megállapítja a tanító és tanuló szerepkörét. A jelszó: *az alkotó munka*, amely egyszersmind a magyar Új Iskolának a külföld hasonló intézményeitől megkülönböztető jellegzetességét is megadja. Az alkotó munka eredményezi az öntudatosságot, felszínre hozza a gyermekben lappangó erőket, azáltal, hogy *problémákat ad fel* s hagyja, hogy azt a gyermek az ő egyéni módján megoldja. — A szerző részletesen foglalkozik az alkotás lélektani folyamatával. Rámutat az emlékezet ésképzelet egymástól különböző,

de az alkotó munkában mégis egymásra utalt tevékenységére. E két tényező szerepének félreismerésében rejlik a régi iskola módszerének egyik fogyatkozása (az emlékezetnek tulajdonított túlságos fontosság.) — Az Új Iskola azáltal, hogy problémát ad fel a gyermeknek, munkába állítja a teremtmő képzeletet, amely kombináció segítségével újabb és újabb helyzetek megoldásához jut. Megismertet az alkotás belső és külső feltételeivel (az érzelem, mely a képzeletet működésbe hozza, megfelelő környezet, szépség, társas fogyelem, stb.), ezeknek mellőzése az alkotó munkát lehetetlenné teszi.

Igen érdekes része a műnek az, mely az intuiciós irányzattal és annak az új pedagógiára gyakorolt hatásával foglalkozik. Bergson szerint a megismerés kétféle: értelmi és intuitív. Az előbbi a dolgokat kívülről, mechanikusan szemléli, az utóbbi a valóságot legbensőbb lényegében éli át, megismeri a dinamikus erejű életet. Az előbbi a tudományos, az utóbbi a művészi meg-látás és megértés, amely egyszersmind a pubertáskor meglátása is. A gyer-mek a jelenségeket szinkretikus, globális egységben fogja fel, megismerése szimpátiától vezetett s időben megélt. Ez jellemzi a pubertást is, megkülön-böztetően a felnőtt kortól. A pedagógiának arra kell törekednie, hogy a pubertás ezen jellemző tulajdonságát kiaknázza, ez pedig csak az intuitív beleélő módszer segítségével lehetséges. A munka elméletileg nem fejt ki, hogyan kell állást foglalni Bergson intuiciós filozófiájának bírálható pont-jaival szemben (ez különben is a filozófia történetének feladata lehetne). Itt csak azt jegyezzük meg, hogy a szerző helyesen választotta ki a bergsoni intücióból azt, ami a gyakorlati pedagógiára hasznos (az intücióban benne van a képzelet működése, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek minden elő-zetes értelmi megismerés nélkül problémákat megoldhasson.)

A könyv második része a történelem- és irodalomtanítás új módszerével foglalkozik. Célja, hogy a fejlődő egyéniség világnézetének alapjait lerakja és hozzásegíti a gyermeket ahhoz, hogy ezeket az eszméket gyakorlati térre átvigye. — Az új módszer legfontosabb mozzanata, hogy nem száraz adat-halmazt és definíciókat ad, amely a fejlődő lélek számára idegen, hanem in-tuitív beleélő módszert alkalmaz. Kiválasztja azokat a mozzanatokat, amelyek a gyermeket érdeklik és azoknak megfelelően építi fel a tanítás egységeit. A gyermek így mintegy átéli a dolgokat, sajátjává teszi. Azáltal pedig, hogy szóhoz engedi a gyermeki megítélést, szabad teret nyit az alkotásnak. Az emlékezetbevézés megkönnyítésére és begyakorlására is érdekes módszert alkalmaz (grafikon, térképraajzolás, rajz, stb.).

Tanulmánya végén kiemeli a szerző a szimbólikus játékok fontosságát és azok óriási hatását a pubertás első két évében. E kor jellemző saját-sága: „a nagy igazságokat játékszerűen keresés“. A szimbólikus játékok éppen ehhez alkalmazkodnak s felszínre akarják hozni a gyermek belső mondani-valóját, amelyet az ifjú szimbólikus mesékben, vagy mithoszokban tud leg-inkább kifejezésre juttatni. A munkában közölt szemelvény, amely 14 éves gyermekek alkotása, bizonyítja legjobban a tétel helyes voltát. Benne meg-találjuk a gyermek intuitív úton szerzett tapasztalatát és ítéletét az életről, amely éppen ebben a sajátos formában jut kifejezésre.

Békési Gizella.

Arató István: A kőszegi ev. leányliceum szakterem-rendszere. Mindazok, kik korszerű tanítási és nevelési problémákkal foglalkoznak, tanulssággal olvashatják el Arató István e tanulmányát, melyben a vezetése alatt álló kőszegi ev. leányliceum néhány tanulmányi berendezkedéséről számol be. Kétségtelen, hogy ezek a berendezkedések fontos nevelési és módszertani kérdéseket is érintenek, egyben sok tekintetben a cselekedtető tanítás szolgálatában is állanak. Maga a tanulmány négy fejezetre oszlik: foglalkozik a *szakterem-rendszerrel*, az *intézeti könyvtár- és olvasóterem berendezésével*, a *napközi iskola rendszerének bevezetésével* s a *modern nyelvek tanítása és begyakorlásával*.

A *szakterem-rendszer* megalkotása nemcsak azt jelenti, hogy a líceum egyes tárgyainak tanítása mind külön teremben történik, de főleg azt, hogy az egyes szaktermek berendezéseivel egyfelől a tárgy természetének megfelelően létesített milieu-hatásokat az érdeklődés felkeltésének szolgálatába állíthatjunk, másfelől a szaktermek megfelelő praktikus és szükségsszerű felszerelésével a közvetlen szemléletnek és a fellépő egyéni cselekvő munkák elvégzésének feltételeit is megteremtjük. A tanulmánynak ez a fejezete őszintén tárja fel az újítás előnyeit és bizonyos nehézségeit s megállapítja, hogy főleg kis létszámú intézetekben érdemes e rendszert megvalósítani.

A *könyvtár- és olvasóterem* c. fejezet bemutatja a terem berendezését és ismerteti azokat a szempontokat, melyek figyelembevételével az öntevékenységnek elve a szellemtudományi tárgyak keretében is megvalósítható.

Igen érdekes és nagyon figyelemreméltó a *napközi iskola rendszerének* bevezetése c. fejezet, ahol leírja azokat az eljárásokat, melyek mellett a tanári szobában bármely napon minden szaktanár áttekintheti, hogy a tanulóknak az illető napra való otthoni előkészületnél minő munkateljesítményt kellett végezniök. Ez az eljárás kitűnően alkalmas a tanulók helyes időbeosztásának és időkihasználásának elbírálására, egyben sok jó tanácsot és figyelmeztetést nyújtanak a tanárok módszeres munkájának irányítását és önbírálatát illetőleg is.

A negyedik fejezet a *modern nyelvek tanítására és gyakorlására* mond el néhány szempontot.

A tanulmány befejezéséül közli a felettes tanügyi hatóságoknak az intézet újító munkáira vonatkozó elismerő szavait s végül néhány fényképben is bemutatja ez új milieu-iskola berendezkedéseit.

A pedagógusok azzal a tanulssággal olvashatják el a füzetet, hogy a soproni ev. leányliceum tudatos nevelői és tanítói munkája az intézet további nemes munkálkodásaiban és a cselekedtető tanítási eljárások fokozatos fejlődésében még sok értékes gyümölcsöt fog teremni.

Kratofil Dezső.

Adolf Busemann: Pädagogische Jugendkunde. Moritz Diesterweg, Frankfurt. a. M. 1931. N. 8^o, 263 l. Ára vászonkötésben 9.40 M.

Busemann neve a német ifjúságismereti irodalomban közsímert. Az előtűnk fekvő összefoglaló ifjúságismeret egyetemi és pedagógiai akadémiai előadásából nőtt ki. A mű központi része a 6—14. éves kor fejlődésével foglalkozik, de a korai gyermekkor és az érettség korának ismertetését sem

hanyagolja el, s a biológiai-, pszichológiai- és szociológiai ifjúságismeretre egyaránt tekintettel van. A szerző figyelembe veszi a legutóbbi két évtized gazdag kutatásainak eredményeit, de önálló vizsgálatait is gyakran érvényesíti. Őrizkedik minden egyoldalúságtól, ahogyan az sokszor megtörténik valamely lélektani irány túlbuzgó követése által. Az *asszociáció, determináció, dispozició, struktúra, teljesség* fogalmaiban szűkebb értelemben felhasználható sémákat lát, mindegyiket a maga helyén alkalmazza, és egyiket sem teszi munkája alapjává, ahogyan a fizika sem teheti pl. a villamosságot a természeti jelenségek magyarázatának alapjává.

Az I. fejezet az ifjúságismeret feladataival, tárgyával és módszereivel, a lelki tulajdonságok átöröklésével, a környezet jelentőségével, a gyermek testi fejlődésével, valamint az egyéni fejlődés mibenlétével ismerteti meg az olvasót.

A II. fejezet a korai gyermekkor legjellemzőbb vonásait mutatja be. A nyelv megtanulása és a játék lélektana mellett a gyermek szociális magatartását, az érzéki észrevevést, az emlékeztést és a gondolkodást tárgyalja.

A III. fejezet a könyv központi és legterjedelmesebb része. Tárgya: a középső és az érett gyermekkor (a 6–14 éves életkor). Tartalma: a gyermek belépése az iskolába; szociális magatartás és játék; a nyelv és az irodalmi alkotások; a nyelv fejlődési akadályai; az emlékeztet; az eidetika; a gondolkodás fejlődése; az intelligencia alakulása; akarat és figyelem; gyermeki erkölcs; az iskolai osztály társadalmi lélektana; a szellemi munka az iskolában, a gyakorlás; nevelő és növendék; a gyermek érdeklődése; rajz, kézügyesség, művészet; olvasástanulás, olvasás, olvasmányok; írástanulás, fogalmazás, helyesírás; számlálás, számolás, matematikai gondolkodás; a zenei érzés fejlődése; a gyermek vallásossága; az iskolai oktatás művelő hatása. A tartalomjegyzékből kitűnik, hogy a szerző a 6–14 éves gyermek lelki fejlődését, az iskolai oktatásban való helyzetét és az egyes tantárgyakhoz való viszonyát tárgyalja. Amikor elismerjük, hogy a szerző alapos és komoly munkát végzett, két hiányra mutatunk rá, amit azzal okol meg a szerző, hogy ez egy több kötetre tervezett pedagógiai kézikönyvnek egyik kötete lévén, a szerkesztők megsabták terjedelmét, sőt tartalmát is, ezért nem kapott helyet a testnevelés és a gyermek és a történelem viszonyának tárgyalása. Ez a hiány ezt az egyébként minden tekintetben kitűnő könyvet a történelem és a testnevelés tanára számára csónkává teszi.

A IV. fejezet tárgya az érettség kora. Tartalma: a nemi fejlődés; az ifjú öntudata; a társadalmi magatartás; flört, erotika, szerelem és idealizmus; erkölcsi és vallási élet; irodalmi és művészeti megnyilatkozások; ifjúság és életpálya. A nemi életéről szóló fejtegetéseknek egyik-másik megállapítását nem tehetjük magunkévá, így pl. az onániát nem tekinthetjük a nemi életre való természetes előkészületnek.

Az V. fejezet az egyéniség lélektanát tárgyalva foglalkozik a két nem lelki különbségével, a gyengeelméjűséggel, a pszichopátiával, a tipológiával, a gyermek és a család viszonyával, a gazdasági helyzet hatásával, a jellem és jellemdiagnózissal, valamint az intelligencia-diagnózissal.

Busemann a pedagógiai ifjúságismeret feladatát abban állapítja meg,

hogy 1. a szülőknek és a hivatásos nevelőknek hivatásuk teljesítéséhez gyakorlati segédeszközöket ad, 2. a neveléstudomány számára a nevelendő ifjúság megismerését szolgáltatja. A könyvet végigtanulmányozva, megállapíthatjuk, hogy megfelel céljának. Ezért ajánljuk a pedagógusok figyelmébe.

Szántó Lőrinc.

A tanítás problémái. Szerkeszti: Vajthó László. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Merényi Oszkár: Irodalomtanítás a középiskolákban és a felső kereskedelmi iskolákban.

Mint a sorozat valamennyi fürete, Merényi Oszkár tanulmánya is, néhány érdekes szempontot vet fel, közöttük olyanokat is, melyek a polgári iskolák tanárait különösbbe érdekelhetik. Két fejezeten keresztül is visszatér az irodalom és gazdasági élet kapcsolatainak hangsúlyozására; ez a szempont bizonyára érdekessé teheti a tanítást, különösen ott, ahol a tanulók ilyen kérdések iránt fogékonyak, vagy pedig a tanterv, esetleg más nevelői célkitűzések is megkövetelik. Így különösen jónak találjuk azt a gondolatát, hogy az általános szellemi áramlatok tárgyalásánál ezeknek gazdasági vetületeire is történik utalás, természetesen csak pár szóban. És talán nem árt, ha célozunk arra a veszélyre, hogy itt akaratlanul is a materialista történet-szemlélet mezejére tévedhet az a tanár, ki a mindenkép erős felkészülést, biztos szellemtörténeti érzéket követelő problémakört nem gondolná aláírposan át. Viszont a magyar gazdasági írók eddiginél tüzetesebb tárgyalása mindenkép kívánatos, szomorú, hogy e téren alig vannak jó előtanulmányok; irodalomtörténetírásunk még adós e fontos terület feldolgozásával. — Örülünk, hogy Merényi e hiányra reámutatott, a polgári és kereskedelmi iskolák tanárai szép munkát végezhetnének a magyar gazdasági írók feldolgozásával.

A tanításban e szempontot túlzásba vinni azonban fölösleges lenne: az irodalmi oktatás nem gazdaságtörténeti vagy áruismereti célokat szolgál. Ezenkívül tudnunk kell azt is, hogy ép a legnagyobb íróink ilyen tárgyú művei egészen gyöngék, a gazdasági életről való felfogásuk naiv, vagy legalább is nem jellemző. Hogy elmaradnak Berzsenyi közgazdasági tanulmányának dücögös sorai, ódáinak démoni izzásától! És vajjon, akad-é, aki a stílusforradalmár Kazinczyhoz a jobbhágyóság kérdésében vallott felfogásán keresztül tud közeledni? A reformkorszak gyöngé tézis-verseit is kár volt a hönipar propagandája végett előásni, a célnak aligha felelnek meg, csak növelik a számát azoknak a harmadrendű alkotásoknak, melyek tankönyveinkben vélt pedagógiai tartalmuk miatt szerepelnek. Kétségtelen, hogy az anyanyelvi oktatásban nem elsősorban irodalmi szempontok is lehetnek irányadók, de a tapasztalat azt mutatja, hogy ezek is csak akkor termékenyek, ha nem az esztétikum rovására történnek. Sajnos, Merényi sem szelektálja meg eléggé ajánlott könyveit, hivatkozik néhány divatos, de nem valami értékes íróra is, így nem tudunk örülni annak sem, hogy többek között Szerb Antal és Halász Gábort szívesen olvastatná az iskolában. Abban is igaz van, hogy az iskolának kötelessége az élő irodalmat pártolni. Mi határozottan hozzátennénk, hogy az igazán élő, eleven irodalmat, mert féltő, hogy a szép jelző

a hangzatosan csomagolt, erkölcs, vallás, haza nevével visszaélő ál-irodalom pártolását hozza magával. — A tanulmány további fejezetei közül a *bevezetés az írók olvasásába* című kedves liraiságával szép gondolatokat adhat azoknak, akik szeretik ezt az előadási módot, stílustörténeti megjegyzéseivel azonban nehéz lenne egyetérteni. Csokonai impresszionizmusát, Berzsenyi expresszionizmusát kezdő fokon emlegetni és pont e két, a huszadik századhoz kapcsolódó műszo'n keresztül, nem célravezető. Nem érthetünk egyet azzal a furesza gondolatával sem, hogy a tanulókat egy-egy „kongeniális“ mai írón akarja a régebbiek lelki világába bevezetni. A felhozott példák kissé ijesztők: Garayt Kozma Andoron, Balassit Babbitson, (épp ennyi joggal gondolhatnánk, hogy a Babbitssal ellentétes világot jelentő Adyra), Zrinyit Andrassy Gyulán át. —

A tanulmány szerzője, aki jól ismeri az irodalomtudomány újabb eredményeit, több ilyen sajnálatos kisiklást követ el; értékét nem is a nem elég alaposan végiggondolt „szellemtörténeti“ orientálódásában látjuk, hanem ott, ahol a gyakorlati ember beszél. Ilyenkor sok érdekes gondolatot ébreszt, negatívumai pedig jól figyelmeztetnek arra, mit nem tanácsos elkövetni.

Baróti Dezső dr.

Mészöly Gedeon; Földiekkal játszó. . . Csokonai Vitéz Mihály életregénye. Budapest. Rózsavölgyi és társa kiadása.

Mészöly Gedeon Csokonai-regénye nem par excellence ifjúsági regény, de nagyon alkalmas arra, hogy fiúk és leánykák rajta keresztül ismerkedjenek meg a tavasz, a gráciák, friss muzsika és ábrándos szerelem költőjével, aki soha el nem avuló magyar szavakba öntötte mindazt, mit e szó alatt értünk: fiatalság. Mészöly professzor a tudós és regényíró kettős attitűdjével nyúl hozzá az izgató feladathoz, melyet bonyolulttá tesz az, hogy Csokonai életének külső tartalma nem fedi egészen azt a világot, melyet versei elénk adnak. A magyar rokokó e zseniális kifejezője zord napjaiból való menekülésként egy tündérvilágot alkotott magának, rózsaligetek között él, nem Debrecenben, Komáromban, hanem Cythere szigetén, hol minden boldog ujjongás és megejtően bájos pózzal kacag túl gondot, szegénységet, beteg tüdőt. Igazi világát verseiből kell rekonstruálnunk s az előttünk fekvő regény meg is teszi azt. Legérdekesebb azonban az a sikerült nyelvi rekonstrukció, mellyel a kort ábrázolja; a könyvben nehéz lenne olyan szót találni, melyet ne használtak volna a tizenhetedik század végén. Ez önmagában irodalmi csemegévé tenné a regényt, még akkor is, ha nem fűszerezné a sok izes anekdota, melyek elmondásához Mészölynek művészi érzéke van s méltókép kapcsolódik bele Jókai, Mikszáth szép hagyományaiba s talán kárpótolja azokat is, akik mélyebb lélekanalízist vártak, az élet és műalkotás viszonyának elemzését, ami bizonyára nem is volt szándékában az írónak. Sokat idéz Csokonaitól, az érdekes interpretációra így a költő nyomja reá „violaszín pecsétjét“ és viszi a könyvet ott is, ahol az események lassabban haladnak. A könyvet tanáraink is olvashatják, élvezettel és okulással.

Baróti Dezső dr.

Székelv népballadák (A balladákat összeválogatta és magyarázta Or-

· *tutay Gyula*. Fametszetekkel díszítette *Buday György*.) Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, [1935.]

A székely népballadák új kiadása ismét szélesebb körökbe szeretné eljuttatni az erdélyi hegyek *vadrózsáit*. Megjelenése nemcsak egy szép könyvet jelent, Kriza kiadása óta talán most van itt az első alkalom, mikor a magyar közönség újra alakmasnak látszik a balladák mélyebb recepciójára. Az a meleg, szinte lírai érdeklődés, mellyel mindent kísérünk, ami Erdély levegőjét kelti fel bennünk, a népi szellem és formák felé forduló ízlésáramlat s nem utolsó sorban a balladák irracionális elemeinek befogadására való új fogékonyságunk még akkor is élénk visszhangot hozhattak volna a könyvnek, ha csak egyszerű szövegközlésre szorítkozik. A könyv megszerkesztése azonban úgy történt, hogy a szövegben lüktető élet eleven vallomása mellett két síkon is korszerű interpretációval találkozunk.

Ortutay Gyula bevezető tanulmányában az utóbbi évtizedben egész új útra tért ethnológiai szemléletével közeledik a balladák sorsának komplikált kérdéséhez. Felfogása élesen elkülöníti a sajátos törvényekkel rendelkező népi produktumokat a *magos kultúra* irodalmiságától s a balladákat sem az irodalomtörténet eszközeivel vizsgálja, — mint elődei többé-kevésbé tették, — hanem megkeresi azt a funkciót, melyet ezek a népi élet egészében elfoglalnak. Így valóban mélyre tud hatolni s közelebb jutunk ahhoz, a szellemi világhoz, melyet a balladák kifejeznek. Ortutay látásmódja az újabb irodalom- és történet szemlélettel közeli rokon, (szellemtörténet) a rokonság természetesen nem e más tudományokból átvett szempontok, eredmények ethnológiai alkalmazását jelenti, hanem egy, ma a tudományok minden területén érvényesülő tendenciáknak ethnológiai megfelelőjét. A néptudomány magyar művelői közül, sajnos, még kevesen jutottak el e szemlélethez, pedig ép itt volna az ideje, hogy a népiség kérdésében vallott sok, immár felelőtlen előítéllettel tudományosan leszámoljunk. Erre csak az ethnológia újabb módszertani eredményei látszanak alkalmasnak. A részleteiben is sok meglepő eredményt hozó tanulmány, következetesen keresztülvitt önelvű módszere mellett abból a szempontból is jelentős, hogy elsőnek elemzi alaposan a balladáknak az írott kultúrával való kapcsolatait. E téren sok félig átgondolt, hibás véleményt oszlat el, olyanokat, melyek már erősebben beszívárogtak a köztudatba. A kötet végén levő jegyzetanyag, bibliográfia pedig mindent összefoglal, amit a kérdésről tudni kell. A balladák szövegét is úgy válogatja össze, hogy biztos áttekintést ad nagy anyagról, melynek eddig nem volt ilyen széleskörű összefoglalása, összeállította a magyar és európai variánsokat s a balladákra vonatkozó irodalmat is, alapos filológiai apparátussal. A kötetet a székely balladák *editio princepsének* tekinthetjük.

Míg Ortutay szaktudománya formanyelvén hozza a balladákat, mai látásmódunkhoz közel, addig a kötet nagy meglepetése, *Buday György* fametszetei a grafika által adott széleskörű kifejezési lehetőségeken keresztül mondja el mindazt, amit egy minden ízében mai és minden ízében magyar művész lát meg belőlük. Buday a könyvillusztrálás területén egész új stílust jelent, teljesen mást, mint a szokásos gyakorlaté. Ez utóbbi szerint a képek a szövegtől gyakran szinte teljesen függetlenül díszítik a könyvet, iniciálék, fejlécek, zárólécek stb. formájában, úgy, hogy az illusztrátor munkája a tipo-

gráfia jó-rossz kiegészítője csak, máskor pedig a képek teljesen elszakadnak a könyvtől, nem azt akarják magyarázni, vagy értelmezni, hanem legjobban esetben is egy-egy, sokszor távolról sem jelentős motívumhoz kapcsolódva csak a művész egyéniségének kifejezését szolgálják, függetlenül a mű belső tartalmától. Buday elhatárolja feladatát, szándékosan megköti kezét s alkalmazkodik a szövegben élő élet kívánságaihoz, ezen keresztül fejezi ki önmagát is, alárendelve magát az anyagnak, mint a középkori mesterek, — kiket ma újra annyira szeretünk, — tették. A balladákban sem egyes jeleneteket ábrázol, elsősorban nem tartalmat, mesét; bámulatos aszkézissal aránylag kevés motívumot fog át, a kép tárgyi érdekessége helyett az a titokzatos világ fontos neki, mely a balladákat olvasva feltárló előttünk: Júlia szép leány elragadtatása, a várát égi rendelésre építő Kőműves Kelemen mester és Molnár Anna sötét borzongása. A lélek vívódásait fejti ki minden balladából, s beleéli magát abba a nyelvbe, viselkedésbe, mely hőseinek sajátja. Célkitűzése így együtt fut a modern irodalom-, vagy népkutató célkitűzésével s metszeteit a fogalmak nyelvére lefordítva, az illusztrált művek sokoldalú magyarázatát kapjuk. Rendszerint maga válogatja meg az anyagot s csak ahhoz nyúl hozzá, amiről a grafikai problémán túl más mondanivalója is van. Ez a mondanivaló inkább az epika, mint a líra síkján fekszik, még akkor is, ha erősen szubjektív elemek vannak mögötte, ami meglehetősen ritka nála. Megértő távlatból nézi a világot, éles szemmel és szenvedélyesen, szinte zordul, mint aki tudja, hogy a kozmosz titkos törvényein változtatni nem lehet. E végső törvényekkel való állandó kapcsolata első munkáitól kezdve kíséri, meghatározottabban azonban most a székely népballadákban keresztül fejeződik ki s ezzel újjáértékeli valamennyit, lefejt róluk minden racionális elemet, amit a múlt század természettudományos szemlélete rájuk aggatott, azt a világot érezzük ki belőlük, melynek mindennapi kapcsolata van Istennel, halállal, csillagokkal. Magyar művész még kevés járt ezen az úton, a magyar népiség képzőművészeti megjelenítésében pedig, melyben a biedermeier idillikus paraszt-szemlélete egész máig dominál, — egészen új, forradalmi jelentőségű a látásmód betörése, megfelelője Bartók nagy zenei újításának és Tamási Áron írásainak. A világérzésben, amit kifejez, szintén rokona nekik s Buday is csak úgy, csak annyira népies, mint ezek, a népi kultúra gazdagságát ő is egyetemes mondanivalók elmondására használja fel. Stílusának sem a népművészet dekoratív elemeinek feldolgozása adja meg magyar ízt, a néptől nem merev formai elemeket vesz át, hanem a formákban kifejezésre jutott látásmódot vallja magáénak és mondja el saját nyelvén, melybe sikeresen olvasztotta bele az új európai művészet eredményeit. Amit a balladákban megérez, így minden embernek szól, a metszetek erdélyi levegője így túlemelkedik tájon és időn, ugyanakkor, mikor fölünyesen megragadta azt. A mai ember újlását akaró harca, a kor örvénylő problémái mindig jelentős indítói képeinek, de ezeken keresztül is az örök emberség szorongásai, vágyai, túlvilágot kutató és túlvilágot rettegő arca fejeződnék ki. Nagy európai sikerét is ez magyarázza.

Az egyetemi nyomda, mikor a gyönyörű kiállítású könyvet kiadta, valóban eleget tett hivatásának, a magyarság önismerete, a hungarológia szolgálatának. — A fiatalság bátorságával és lendületével megkomponált könyv

a megújuló magyar művészet és tudomány összetalálkozásának szép dokumentuma. Baróti Dezső dr.

„Péntek esték” Hat előadás. A sárospataki református főiskola kiadása. Sárospatak, 1935.

A kis tanulmánykötet a sárospataki ref. főiskola tanári karának „Péntek esték” összefoglaló névvel tartott előadásait adja nyomtatásban. Az esték — tárgykörük is magával hozza, — elsősorban a műveltebb nagyközönségnek tartattak s mint a bevezetés elmondja, témáikon keresztül valami „magasabb dimenziójú igazság” keresését tűzték ki feladatukul, magyar és idegen talajon haladva. Elsősorban a huszadik század új útát kereső szellemi törekvései érdekelték az előadókat, egy-egy felfogást az arra legjellemzőbbnek tartott művész arcképén keresztül rajzolva meg. A különböző, egymással sokszor merre ellentétben álló szellemek nagyjából egységes szempontból való meglátása és mély érzék az újabb problémák iránt szépen mutatja, hogy a főiskola ma is hű nagy tradícióihoz. — Harsányi István tanulmánya jól eligazít az *Ady-problémák* még ma sem eléggé kitisztult útvesztőjében, Ujszászy Kálmán a problematikus orosz zseni, *Dosztojevszkij*-etikai problémák felé elmélyített finom analízisével, Szabó Ernő *Kodály Zoltán* határozott vonalakkal felrajzolt arcképével keltette fel érdeklődésünket. Képes Géza a napjainkban újra erősen hatni kezdő nagy német poétáról, *Stefan Georger*ről adott elő, felolvasásába néhány saját műfordítását illesztve bele, melyek sok helyen sikeresen győzik le a zárt formák mesterének akadályait. Szabó Zoltán *Rosardi, Papini, Merzskovszkij* Krisztus-képeit, Molnár Benjámin pedig *Sinclair Levist*, a divatos amerikai íróat elemzi. (—).

Iván József: Balatonfüred és környéke és a Balaton. 144. old. Iglói János nyomdájára kiadása, Balatonfüreden.

A világháború utáni nevelési törekvések egyik sarkalatos tétele a nemzeti öntudatnak fokozott fejlesztése, a nemzeti múlt, a nemzet földje, e föld értékeinek és szépségeinek megbecsülésére való nevelés. Pótlása mindannak, amit nemzeti épületünk emelése érdekében a magyarság mindeztideig, évezredek küzdelmei közepette meg nem tehetett: kinevelni a magyar társadalomban magunk s hazánk öntudatos megbecsülését. A keservesen és verejtékezve művelt magyar föld gyümölcseit külföldre vivő külföldimádat helyébe odaállítani egy reális, józan ítéletet a külfölddel szemben; a magunk helyes ismeretén keresztül próbáljuk azt is értékelni. A hazafiúi kötelesség mellett nemzeti érdek is a magyar föld becsülése, egyrészt a nemzet és a nemzet földje kapcsolatainak és erkölcsi közösségének, másrészt e becsülés gazdasági jelentőségének szempontjából.

Az utóbbi években mindinkább növekedő idegenforgalom mellett a magyar közönség és ifjúság is mind közelebb kerül a haza földjéhez. Ennek bizonyossága *Iván József* könyve is, mely a „Magyar Tenger” ilyenirányú felfedezésének egy-egy mozzanatát is felénk vetíti. A könyv fejezetei nemcsak a közönség széles rétegeit érdekelhetik, hanem különösképpen a tanulmányi kirándulásokat vezető tanárokat.

„A Magyar Tenger” c. bevezető után szerző röviden ismerteti Balatonfüred szépeimlékű, ragyogó múltját. A könyv egyik célja, feltárni a fürdő-

szemponton túli érdekességeket, tanulmányozásra alkalmas nevezetességeket. Felsorakoztatja röviden mindazon tényezőket, mely a historikust, a természetbúvárt, a turistát, a sportolót és a romantikát kedvelőt érdeklik. Ismereti Balatonfüred és környéke vázlatos geológiai fekvését, a község történetét; szemünk elé varázsolja Füred tradicionális szépségű fürdőtelepét. Majd elvezeti az olvasót a környékre. Pillantást vet Füred után Arács, Csopak, a Koloska-völgy, Kéki-források, Recsekegy, Tamáshegy, Siska-forrás, Győrhegy, Balatonszöllős, Nagymező, Felsőerdő, Hidegkút, Baricskaalja, Fenék, Aszfőfő, Tihany, Tihanyi-rév, Szántódi-rév, A Lóczy-barlang topografiájára és történetére. A közelfekvő Lóczy-barlangot, — melyet csak legújabban tártak fel, — részletesen ismerteti. Mind olyan helyek, melyek Füredről rövidesen elérhetők és gazdag látványossággal szolgálnak.

Minket különösen érdekelhet a könyv „Iskolai tanulmányi kirándulás a Balatonhoz“ c. fejezete, melyben szerző a gyakorlati ember biztos érzékével, a környéket jól ismerő határozottságával szinte kész útitervbe szövi mindazon történeti, földrajzi, vagy művelődéstörténeti látnivalókat, melyek tanulmányi szempontból kiválóan értékesíthetők. Szárazföldön, hajón, vagy vasúton elvezet minket a Balaton környékének legszebb helyeire, el Tihanyba, Földvárra, továbbá Balatonszemesre, Szárszóra, Balatonlellére, hol a legbármányabb a sekély víz homokja, majd elvisz a Badacsonyra, Keszthelyre, Hévízgyógyfürdőre, ismét Siófokra, Balatonalmádiba, Füzfőre és Balatonkenesére, elvezet Tapolcára, Veszprémbe, Zircere, Pannonhalmára, stb. Mindenütt sok-sok természeti szépségre hivatkozik. S elhisszük. A Balaton valóban oly gazdag kincsesládára a természet remekeinek, hogy azt az ifjúsággal megismertetni minden iskola elsőrendű feladata. Különösen most, amikor a füredi diákszálló megalkotásával egy-egy ilyen kirándulás sokkal olcsóbban és kényelmesebben keresztülvihető.

A könyvet a M. Kir. Állami Térképészet ízléses Balaton-térképe, Járosy László rajzai, továbbá fényképfelvételek egészítik ki. Reméljük, hogy ez a könyv, — mely gyakorlati értéke mellett érdekes és tanulságos olvasmány, — nagyban hozzájárul majd a Balaton és környékének megismertetéséhez, ezen keresztül pedig, az ifjúság lelkében a magyar föld tudatos szeretetének és megbecsülésének kialakításához. Iván József könyvét, — mely a balatonfüredi élénk sportélettel külön fejezetben foglalkozik, s a balatonkörnyéki iskolai kirándulások megszervezésében és vezetésében valóban hasznos segítő-társunk lehet, — kartársaim meleg figyelmébe ajánlom.

Kendoff Károly.

Kendoff Károly: Mit rajzoljunk a földrajzi órán? — Vázlatok a földrajz-tanításhoz, I—IV. rész c. mű *II. kiadása megjelent.*

Ez a módszertani munka, melyben a földrajztanítás teljes anyaga feldolgozást nyert, ma már szinte nélkülözhetetlen segédeszköze a tanárnak, értékes támasza a korszerű földrajzmódszertani eljárásoknak, mindennapi vezérfonala a rajzi szemléltetésnek. Ez a mű nem hiányozhatik egyetlen földrajz-óráról sem, mert a benne lévő rajzgyűjtemény nemcsak arra alkalmas, hogy a szükséges táblai rajzokat tanítási egységeként kiválasszassuk belőle, hanem az abban lefektetett módszertani gondolatokon, főleg pedig a jelenségek

összefüggésének, a természet és az emberi élet összekapcsolódásának, stb. világos, könnyed ábrázolásán keresztül, földrajztanításunk módszerbeli értékét is előnyösen befolyásolja. Karöltve a most megjelent „Földrajzi munkanaplókkal“, a cselekvő földrajzoktatásnak is egyik nélkülözhetetlen eszköze.

A II. kiadás, — melyben az eddigi tapasztalatok alapján kisebb változtatásokat eszközöltünk, — az elsőnél is szebb, csinosabb, gondosabb és tökéletesebb kivitelben készült. Az egyes füzeteket *színes* lapmelléletek egészítik ki.

A mű tartalma: I. füzet: Alapfogalmak (szülőföldismeret), Magyarország. II. füzet: Európa. III. füzet: Idegen világrészek, Csillagászat. IV. füzet: Általános földrajz, Magyarország összefoglalása. Térképismertek. Sorozatonként kapható az eddigi olcsó áron, 6.— P-ért. *Tanárok részére: 450 P kedvezményes ár!* Megrendelhető a szerzőnél, Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. sz.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. Hogyan valósítható meg a cselekvő tanítás a mennyiségtannál? Ezt a kérdést tárgyalja a „Neue Bahnen“ tanügyi folyóirat egyik cikkében, amelyben kifejti, hogy a tanuló aktivitása ne csak az ismeretek elfogadásában nyilvánuljon, hanem a tanulók, a tanár vezetése mellett, önálló szellemi munkával, megfigyeléssel, méréssel, kutatással szerezzék meg azokat. A tanulók a tanárnak ne hallgatói, hanem munkatársai legyenek, a tanterem inkább műhely, mint előadóhelyiség. Minden tárgynál fontos a tanuló önállósága, de főképpen a számolásnál kell minden fokon arra törekedni, hogy a tanulók a fölvetett problémát önállóan és ne a tanár folytonos támogatásával oldják meg. A cikk szerzője megjegyzi, hogy mindezek már sokszor hangoztatott elvek, helyességüket is belátja mindenki, de az út a belátástól a megvalósításig igen nagy és nem is könnyű a gyakorlatban a megfelelő utat megtalálni. A cikk azután tárgyalja, miként gondolja az elveket a gyakorlatban hasznosan érvényre juttatni. A kifejtett gondolatok pontokba foglalva a következők:

a) A tanítás a tanár és tanuló között folyó párbeszéddé alakuljon. A beszélgetést a tanár vezeti és irányítja.

b) Szoktatni kell a tanulókat, hogy megfelelő problémákat ők hozzanak az iskolába és azokat a szükséges adatok beszerzésével készítsük elő a megoldásra. A problémákat lehetőleg a napi eseményekből keressék. A tárgyi viszonyokat, ha szükséges, a tanár vezetésével a tanulók közös munkával tisztázzák. Ezután közösen keresik a megoldási módokat, a várható eredményt a tanulók megbecsülik és végül önállóan megoldják a feladatot.

c) Ha a tanuló megoldást ajánlott, azt megbeszélés nélkül elutasítani nem szabad. Az ajánlott megoldással akkor is kell foglalkozni, ha az helytelen, vagy ha csak kerülő úton vezetne megoldáshoz. Lehetőleg a tanuló maga lássa be, hogy ajánlott eljárásánál jobb is található. Azzal, hogy a

tanár minden ajánlást komolyan vesz, ösztönzi a gyengébb tanulókat is, hogy a tanításban ők is aktív részt vegyenek.

d) Amire a tanuló a maga erejéből is rájöhet, vagy amit tanuló társai segítségével kitalálhat, azt a tanár ne magyarázza.

e) A feladat megoldása után ajánlatos az eredményt először helyessé-
gére megvizsgálni, a becsléssel összehasonlítani. Azután fontolja meg a ta-
nuló hogyan változnék meg az eredmény, esetleg az eljárás, ha egyes fől-
tételek, vagy szám adatok megváltoznának. Ezzel a különböző függési viszo-
nyok élesebben kitűnnek és a tanulók megtanulnak hasonló feladatokat
szerkeszteni.

f) Csak a problémának önálló felvetése és megoldása ébreszti a saját erő-
ben vetett hitet, fejleszti a matematikai gondolkodást és képesíti a tanultaknak
gyakorlati alkalmazására is. Az élet a problémákat nem úgy veti föl, mint
az iskola. Az élet problémái: házat akarunk építtetni; ruhát kell csináltatni;
fél kg húst kérünk, de a mészáros 5 dkg-mal többet vágott le. Imre kap
10 P-öst, hogy hozzon fél kg cukrot, 2 és fél kg 00-ás lisztet, 25 dkg diót,
az anyja figyelmezteti, hogy jól vigyázzon a visszakapásnál; a bádogos 35
cm. oldalú négyzetből a lehető legnagyobb kört vágja ki, hány % a hulladék?

2. Miért eredménytelen a számtantitanítás? Ezzel a kérdéssel foglalkozik
a Pharus című tanügyi lap 1934-ik évfolyamában *Johann Norbisch*: „Zur
konkretisierung des Rechenunterrichtes“ címen. Nem az a baj, mondja a cikk,
hogy a tanulók a konkrét tudásnak csak igen alacsony fokát érik el, de az
eredmények formailag sem felelnek meg azon várakozásnak, amit a számtan-
tantanításhoz általában fűznek. Hiányzik az anyag alapos megértése, amit
a tanulók megtanulnak, azt nagyon hamar elfelejtik és képtelenek a tanulta-
kat az élet problémáinak megfajtására alkalmazni.

Az eredménytelenség egyik okát cikkíró abban találja, hogy a matemati-
kai és természettudományi műveltséget a legszélesebb körök aláértékelik.
Aki valamely idegen szót, vagy szólásformát nem ismer, vagy aki Niobe
balesetét elbeszélve, a hangsúlyt az o betűre és nem az i-re helyezi, vagy
aki az ókor valamelyik istenségéről szóló mondát nem ismeri, az jobb,
ha a társaságban hallgat, mert könnyen műveletlennek ítélik. Azt azonban
minden következmény nélkül teheti, hogy elbűszkélkedik azzal, hogy egy-
szerű kamatot nem tud kiszámítani, hogy a legegyszerűbb mértani tételt
nem tudja igazolni, hogy nem ismeri a holdfogyatkozás okát, ha egyébként
latin és görög mondatokat hiba nélkül tud citálni. Fontosabb, hogy a görög
mondákban járatos legyen, mint hogy egy váltót leszámítolni, vagy az év-
szakok változatait magyarázni tudja.

Több példával illusztrálja, hogy a hiba a tanítási módszerben van. El-
mondja a következő tapasztalatait:

A Hauptschule (polgári iskola) 2., 3. és 4. osztályaiból válogatva na-
gyobb számú tanulónak a következő feladatot adta: egyik km-kötől a másikig
1250 lépést számláltunk, mit lehetne itt kiszámítani? Csak a 4. osztályban
akadt tanuló, aki megmondta, hogy a lépés hosszát cm-ekben lehetne kiszá-
mítani. Nagyon kevés tanuló jelentkezett, aki tudta, hogyan kell ezt kiszá-

mitani. Még kevesebb, aki meghatározott idő alatt helyes feleletet tudott adni.

Egy másik tanulócsoport kiszámította mennyi 23×41 . Arra a kérdésre, mennyi akkor 24×41 , a tanulók legnagyobb része azt felelte, hogy 1-gyel több. Ha a tanulók tisztában lettek volna, hogy 23×41 azt jelenti: $41 + 41 + 41 \dots 23$ -szor, akkor föltétlenül megfeleltek volna a kérdésre.

Ugyanezek a tanulók ismerték a métert, a tizedes számokkal való műveleteket is tanulták már. A méteren nem tudták megmutatni a 0,7, 0,07, 0,007 m-t. Akadt olyan is, aki a 0,007 m-t nagyobbknak gondolta, mint a 0,07 m-t.

Azt tapasztalta, hogy a törtek tanítása teljesen gépiesen történik. Egy tanuló sem akadt, aki ilyen kérdésekre tudott volna felelni:

Adjatok össze 3 valódi törtet, hogy összegük 2 egész legyen!

$\frac{1}{4}$, meg mennyi az $\frac{1}{3}$? $\frac{3}{4}$ -et mennyivel kell megszorozni, hogy szorzatuk $\frac{1}{3}$ legyen?

Szorozz össze két valódi törtet, hogy szorzatuk $\frac{1}{3}$ legyen!

3. Számoltassunk-e megnevezetlen számokkal? Erről a kérdésről folyik vita a Schweizerische Lehrerzeitung múlt évi kötetében. Justus Stöcklin svájci pedagógus szerint a szám melletti megnevezés csökkenti a számolási hibákat, lényegesen elősegíti a számfogalom keletkezését, valamint a szám-műveletek megértését is. Pl. ha a tanuló nem tudja kiszámítani, mennyi 100.000 — 87.000, segíthet a következő okoskodás:

100 P — 87 P, az 13 P.

100 alma — 87 alma az 13 alma.

100 ezer — 87 ezer az 13 ezer.

Első pillanatra úgy látszik, mintha Stöcklin állítása vitathatatlan volna. De mélyebb meggondolás meggyőz, hogy az említett esetben nem a megnevezés teszi könnyebbé a számviszonyok fölfogását, mert a megnevezés itt tulajdonképpen arra szolgált, hogy a tanulót hamis számkapcsolástól megóvja. Ezt elérhetjük a számok megnevezése nélkül is a következőképen:

100 — 87 az 13,

1000 — 870 az 130,

10.000 — 8.700 az 1200,

100.000 — 87.000 az 13.000.

Egy másik cikkíró szerint, ha a tanuló nem tudja mennyi 100 — 87, akkor azt sem tudja, mennyi 100 alma — 87 alma.

Rude is a megnevezett számokkal való számolást kívánja, mert az életben megnevezetlen szám soha sem fordul elő, ezekkel csak az iskolában számolnak. Ez is tévedés, mert akár fejben, akár írásban számolunk az életben, a számokat mindig kiemeljük a megnevezésekből és mindig csak tiszta számokkal számolunk, a megnevezést csak az eredményhez fűzzük. Ebből tehát az következik, hogy a meg nem nevezett számokkal való számolásnak nagy szerepe van az életben is. Minden tanító tapasztalhatta, hogy a tanuló a megnevezéseket figyelmen kívül hagyja és csak a számokra ügyel. Ezért számítja ki 36 almának és 47 körtének az összegét és a feladat lehetetlenségét csak akkor veszi észre, amikor az eredményhez keresi a megnevezést. A figyelmetlenségnek ezt a fokát sem lehet csodálni, mert a számokhoz fűzött

megnevezést a tanuló teherként cipeli magával számolás közben, tehát szívesen figyelmén kívül hagyja.

Amikor a művelet begyakorlásáról van szó, amikor számolási készséget akarunk fejleszteni, akkor megnevezetlen számokkal számoltassunk. Természetesen vannak műveletek, ahol a megnevezés el nem hagyható. 2 m 50 cm + 70 cm feladatnál fontos a megnevezés. 260 P-nek mennyi a 7 és $\frac{1}{2}\%$ -a feladatnál szükséges és indokolt a megnevezés. De nem indokolt ott, ahol a megnevezéssel szemléletesebbé gondoljuk tenni a számokat. Ezt a célt a megnevezés nem szolgálja, ha a megnevezés a problémával nincsen szerves összefüggésben.

A számtantanítással foglalkozó újabb irodalomból:

Heinrich Kempinszky: Die gemeine und die dezimale Bruchrechnung. Leipzig. Az elemi iskola szempontjából tárgyalja a kérdést. Már az első osztályban életet ad a törtszámnak, a tört tehát mint számérték tudatossá és természetessé válik.

Heinrich Kempinszky: Die oberen vier Rechenjahre. Leipzig. Dürr. Megmutatja, hogyan szerezhetnek a tanulók a népiskola V—VIII. osztályai-ban megfelelő számolási készséget.

Falk Konrad: Rechnen im Rahmen des Gesamtunterrichtes. Wien. Érdekes módszertani munka. Öt tanítási vázlaton mutatja be, miként kapcsolódhat a számtan az ú. n. Gesamtunterrichtba; a vásút, a táplálkozás, a víz, a vásár, a kirándulás.

E. Knowko: Die Forschungsmethode im mathematischen Unterricht als Mittel der Erziehung zu Autonomie u. Gemeinschaft. Berlin. A szellemi önálló ságra való nevelést szolgálja.

Grimm A.: Zeichnendes Rechnen. Znaim. Következtetések és egyenletek elemi módon egyszerű rajzokkal való megoldását tárgyalja.

P. Pétersen und G. Steiner: Meine Rechenreise. Stuttgart 1934. Pétersen és Steiner sajátos egyéni módszere a számtantanításra alkalmazva. Aki Pétersennek Jéna-Planja iránt érdeklődik, az örömmel lapozgatja ezeket az érdekes kis számolási könyvecskéket.

A matematika tanítása német nemzeti szociálista szellemben. A matematikai és természettudományi oktatás fejlesztésére alakult német egyesület erfurti közgyűlésén tárgyalta ezt a kérdést, miként alakuljon ezen tárgyak oktatása az új Németországban. A következő határozatukat egyhangúan hozták:

A matematika és természettudományok tanítását is az új Németország szolgálatába kell állítani, mert minden tárgynak ez a cél ad jogosultságot a német iskolában. A matematikai gondolkodás korrektsége, társulva a német ember lényével, elengedhetetlen a szellemi munkás akaratának nevelésére. A minden üres frázist kizáró matematika, kötött formában fejez ki tiszta gondolkodást és így kemény iskola, fontos eszköz a német nyelvbe való bevezetésbe. De nem utolsó a szerep, amit ezek a tudományok a hadügyben játszanak. Ha a hadi gondolat iránt a német ifjúságban megértést akarunk teremteni, akkor a matematika és természettudományok gondos taní-

tása nélkülözhetetlen. A szervesen kiépítendő német iskolaszervezetben tehát ezeknek a tárgyaknak megfelelő helyet kell biztosítani.

A Volksschule című folyóiratban *Dr. Gustav Rose: Die Ziele der arithmetischen Unterrichtsarbeit in ihrem organischen Zusammenhang* címen nagyobb tanulmányt tesz közzé, melyben bevezetésképpen azt fejtegeti, hogy a matematika tanításának nem lehet csak az a célja, hogy gépies asszociációra alapítva, absztrakt matematikai készségeket és ismereteket nyújtson. A technikának fontos szerepe van úgy a számtanban, mint a mértanban, az elemi számolási műveleteket, az alpműveleteket, a százalék egyszerű eseteit, a szögfelezést stb. mechanizálni kell, de az életből ellesett technika elsajátítása nem lehet a tanítás egyedüli célja. A legmagasabb cél, amire minden pszichikai hatásnak irányulnia kell, a nemzeti és szociális felelősségtudat kifejlesztése.

Ha a mennyiségtanítás csak gyakorlati célokat követne, akkor önző szatócslelkeket nevelne. A matematikatanítás is köteles ezen túl átfogóbb és főlérendelt feladatokat is teljesíteni. Végső célban a nemzeti szociális gondolkodás és eslekvésnek kell alárendelni a matematikatanítás képző erejét is. Fel kell kelteni a tanuló felelősségtudatát a közösséggel szemben. A nemzeti szociális gondolat egy nagy része csak a szám erejével válik eleven erővé. A tanítás ennek a feladatnak nem tesz eleget azzal, hogy — ami leggyakrabban történik, — egy pár számtani feladatot szentel ennek a célnak is. A számtanításban a nemzeti szociális gondolatnak kell előtérbe kerülni és minden más cél előtt a tanuló érzelmeire kell hatni.

Bemutat egy tanítási vázlatot is, melynek tárgya „az 1933/34. évi inségakció”. A tanítást azzal kezdi, hogy felolvassa és magyarázza Hittler kancellár beszédét, amelyet az akció megkezdésekor tartott. Mekkora ma a munkanélküliek száma? (3.851.000). Hagyjuk ezeket egyenkint magunk előtt elvonnulni, mennyi idő kell ehhez? (127 nap). Gyűjtsünk a munkanélkülieknek! Minden tanuló ad két hétig naponként 1 f-t! Mit számolhatunk tovább? Mennyi gyűlné egybe, ha minden tanuló ennyit adna? Osszuk el az így begyűlt összeget a munkanélkülieknek! Mekkora terhet jelent a német összlakosságra a munkanélküliek kiteleltetése?

A cikk további folyamán kifejti, hogy bár a nemzeti szociális gondolat fejlesztése, a tanuló érzelmeinek felkeltése a legfontosabb cél, azért a tanuló matematikai gondolkodását sem szabad elhanyagolni. Meg kell tanítani a tanulót arra is, hogy az élet alkalmazott feladatait önállóan megoldani tudja, szóval meg kell tanítani a tanulót, hogy a körülötte levő világot matematikailag felfogni képes legyen. Egyik kirándulás alkalmával — beszéli a cikk, — a tanulók észrevették a vonat egyenletes lökéseit. A tanulók csakhamar rájöttek a jelenség okára és felvetődött a kérdés, hogy a lökések számából nem lehetne-e kiszámítani a vonat menetsebességét. A tanulók feladata volt a szükséges adatok beszerzése és a probléma szabatos megfogalmazása. Miután megállapították, hogy a sínek 15 m hosszúak és stopperórával percenként 41 lökést számláltak, a két adatból kellett a problémát megoldani. Először az adatok kikerekítésével megbecsülték a várható eredményt, azután írásban számoltak:

$$\frac{41 \times 15 \times 60}{1000} = 41 \times 0.9$$

amiből a tanulók a gépies szabályt is megállapították; a vonat óránkénti sebességét kilométerekben megkapjuk, ha a lökések számát megszorozzuk 0.9-del. Ezután következett a probléma mélyebb elgondolása: mivel kellene szorozni a lökések számát, ha sínek hossza 30 m volna?

A nemzeti szocialista politikával foglalkozó legújabb mennyiségtani könyvek közül a következőket említjük:

O. Könitzer: *Deutsche Zahlen aus dem Kampf um Ehre, Arbeit und Brot*. Leipzig 1935.

P. Nothing und W. Schumann: *Wichtige neue Stoffgebiete für den Rechenunterricht*. Leipzig, 1935.

Adolf Dorner: *Mathematik im Dienste der Nationalpolitischen Erziehung*. Diesterweg, Frankfurt a. M., 1935.

Lampe—Wagner: *Mathematik und Wehrsport*. Leipzig. Teubner.

P. Polster und A. Müller: *Das Schicksal des deutschen Volkes in Zahlen*. Dresden, 1935.

K. Pietzker: *Völkisches Rechnen*. Halle.

5. Humor a számtantantításban. A Quelle című tanügyi folyóirat foglalkozik egy cikkben a találós kérdésekkel és a számolási készséget előmozdító játékokkal. Abból a gondolatból indul ki, hogy a figyelem élénkítésére és mélyítésére szolgál, ha az amúgyis száraznak és unalmasnak tartott matematikai órát a humor élénkíti. Az ilyen feladatok nemcsak jótékony változatosságot visznek a tanításba, hanem egyúttal a matematikai ismereteknek újabb pompás alkalmazását képezik.

A cikknek különös érdekességet ad, hogy megmutatja ezen feladatoknak nagy pedagógiai értékét abban, hogy sokféle megoldást tesznek lehetővé. Így pl. az a közismert találós kérdés: „Egy istállóban tehenek és tyúkok vannak. Az állatoknak összesen 20 fejük és 56 lábuk van. Mennyi a tehén és mennyi a tyúk?” megoldható a következő módokon:

a) Szemléltetéssel. 20 agyagtest a 20 állat, 56 gyufaszál az 56 láb. A testek mindegyikébe teszünk két lábat, marad még 16 láb; ezekkel kiegészítjük a két lábú testeket négylábúakká. Hányat lehet? Hány négylábú és hány kétlábú állat lesz?

b) Rajzzal. 20 vízszintes vonal a 20 állat, mindegyikhez rajzolunk két lábat. Hány láb ez összesen? Hány láb marad? Ezekből hány testet egészíthetünk ki négylábúvá.

c) Okoskodással. A 20 fej 20 állatot jelent. Ha mind tyúk volna, akkor 40 lábuk volna összesen, mivel 16 lábbal több van, ezzel 8 kétlábút egészíthetünk ki négylábúvá.

d) Próbálgatással. Tegyük föl, hogy 16 tyúk és 4 tehén van. Ezeknek összesen volna 48 lábuk, mivel azonban 8 lábbal több van, tehát több a tehén, vagyis egy pár kétlábú tyúkot ki kell egészíteni négylábú tehénné. 8 lábbal négyet lehet tehénné alakítani.

e) Egyenlettel. $(20 - x) \cdot 4 + 2x = 56$.

Megoldás után fölteszi a tanulóhoz a kérdést, hogy bármilyen számmal

megoldható-e a feladat? A tanulók gondolkodás útján rájönnek, hogy a legkisebb szám 40 láb, amikor mind a tyúk, a legnagyobb szám 80, amikor mind tehén. A lábak száma tehát csak páros szám lehet 40 és 80 között.

Ugyanez a folyóirat a számolás gyakorlására a következő játékot ajánlja: A játék 24 kártyából áll, amit a tanulók maguk is elkészíthetnek. Minden kártya egy feladatot és egy másik kártya feladatának a megfejtését tartalmazza. 4—4 kártya zárt csoportot képez, úgy, hogy az első kártya feladatának a megfejtése a második kártyán, a másodiké a harmadikon, a harmadiké a negyediken és a negyedik kártyáé az első kártyán van. A 24 kártyát 3, vagy 4 tanulónak osztják szét. Az egyik tanuló egy kártyát nyitva letesz az asztalra és elolvassa a rajta levő feladatot. A feladatot minden tanuló kiszámítja és akinek a kártyáján az eredmény található, az kiteszi ezt a kártyát és felolvassa ezt a feladatot. Így folytatódik a negyedik kártyáig. A negyedik kártya feladatának a megfejtése az asztalon fekvő első kártyán van. Ez egyúttal ellenőrzésül szolgál. Aki a negyedik kártyát tette az asztalra, az kapja a lefektetett négy kártyát és az kezd a legközelebbi csoportot. Aki a végén a legtöbb kártyát kapta, az a nyertes.

A mulattató matematika német irodalma igen nagy. Ujabbak:

W. Lietzmann: Lustiges und Merkwürdiges von Zahlen und Formen. Breslau. Ez a kiváló könyv új kiadásban jelent meg.

Sauerhering Friedrich: Magische Zahlenquadrate. Lindenthal. Ugy a páros, mint a páratlan beosztású bűvös négyzetek megoldására igen ügyes eljárásokat ajánl. Van ezek között új eljárás is.

Karl Meiniger: Rechenkniffe. Frankfurt a. M. 1934. Számolási előnyök igen szemléletesen és mulatságosan megoldva.

Kerst Bruno: Mathematische Spiele. Berlin. Gondolatébresztő könyvecske, érdekes játékok a számtantánítás szolgálatában. A szöveget 89 ábra teszi könnyen érthetővé.

6. Pestalozzi összeköttetése Magyarországon. A Pestalozzi-kutatás szolgálatában álló „Pestalozzianum“ című svájci folyóirat decemberi számában „Pestalozzis Beziehungen zu Ungarn“ címen nagyobb tanulmányt közöl, benne Pestalozzi egyik kiváló magyar tanítványának, *Váradai Szabó Jánosnak* arcképe, amelyet Pestalozzinak egy másik tanítványa, *Egger Vilmos* festett, aki hosszabb ideig működött Magyarországon. A tanulmány közöl a Pestalozzi hagyatékában talált eddig ismeretlen és Magyarországra vonatkozó levelet. Az egyik levelet Pestalozzi írta 1811. május 10-én báró Vay Miklósnénak, válaszul a bárónő levelére, melyben Váradai Szabó János holléta felől érdeklődik. A levél szerint Szabó Yverdonban hosszabb ideig reumatikus bántalmakkal ágyban feküdt, felgyógyulása után Bern melletti Hoffwylbe távozott. Jelenlegi tartózkodási helyéről nem tud pontosabb felvilágosítást nyújtani.

Rendkívül érdekes az a levél, melyet Egger Vilmos írt Pestalozzinak. Egger Vilmos Pestalozzi ajánlatára került a báró Vay-család gyermekei mellé nevelőnek, később a pesti evangélikus iskola tanítója, ahol többek között rajzot és tornát is tanított. Ebben a levélben megírja Pestalozzinak, hogyan rendezte be Pesten az első tornateret. A levél csak nagyon hiányosan

került a Pestalozzianum irattárába. A levél szerint az evangélikus iskola egyik tanítványának az atyja, üres telket engedett át az intézetnek tornatér céljaira. A telek 70 lépés hosszú és 21 lépés széles volt és amit különösen kiemel a levél, volt rajta egy deszkabódé, amit a szerek elhelyezésére használtak fel. A teret berendezték és az arra haladók kíváncsian állottak meg, mert nem tudták elképzelni, minek állítanak akasztófát a térre, minek ásnak árkokat és általában feltűnt a sok különböző, eddig sohasem látott eszköz. A legtöbben azt hitték, hogy a téren tánckomédiások fogják mutogatni művészetüket. A rendőrség is kezdett érdeklődni a készülődés céljai felől és Eggert be is idézték a rendőrkapitány elé, aki erőlyesen rászólt, miért nem jelenti be a rendőrségnek, hogy mit tervez azon a téren. Mikor azonban megmagyarázta a rendőrkapitánynak, miről van szó, a kapitány nagyon helyeselte a tervet. A tanulók szívesen jártak a tornagyakorlatokra, de sokat a szülők nem engedtek oda, mert nem akartak gyermekükből komédiást nevelni. De sokan eljártak az iskola növendékein kívül is, így fölemlíti a levél a fiatal Károlyi grófokat, a fiatal Vay bárót, Leimel tábornok fiát. Akadtak idősebb urak és hölgyek is, akik szorgalmasan részt vettek a tornagyakorlatokon. Egger szívesen látta ezt a tolongást, ahogy írja így gondolta a tornát népszerűsíthetni. Igen sok akadémuskodóval kellett neki megküzdeni, orvosok is akadtak, akik szerint a gyakorlatok ártalmasak, mert tüdőgyuladást okoznak. Felemlíti a levélben, hogy hatására Esztergomban és a váci katonaiskolában is megkezdtek a tornagyakorlatokat. Vácról az intézet vezetője egy altiszttel megjelent Egger tornaterén, megfigyelte a gyakorlatokat, lejegyezte azokat, lerajzolta a szereket. Érdekes, hogy Egger a levélben „Lieber Vater Pestalozzi“-nak szólítja a mestert.

Pestalozzinak egyik nagy magyar tisztelője volt *Schédius Lajos*. A cikk Schédiusnak két Pestalozzihoz intézett levelét közli. A levél szerint a pesti evangélikus iskola, az első Magyarországon, amely Pestalozzi elveit törekszik érvényesíteni, a legjobb eredménnyel. Schédius elküldi azoknak a névsorát, akik Pestalozzi összes műveit megrendelik és pedig Pestről 49-et, Budáról 27-et.

Ismertetem még Pestalozzi levelét melyet, *Palotzai Horváth Ferenc báróhoz* Eperjesre írt. Horváth báró azzal a kérdéssel fordult Pestalozzihoz, otthon neveltesse-e magánúton gyermekeit, vagy pedig küldje-e ki hozzá őket. Pestalozzi érdekesen fejtegeti a levélben a felsőbb körökben folyó magánnevelést. Szerinte a felsőbb társadalmi körökben most uralkodó erkölcsi felfogás a helyes neveléssel homlokegyenest ellenkezik. 100 nevelő közül 99, a felsőbb körökbe kerülve, alárendeli a maga helyesebb nevelési elveit a felsőbb körökben uralkodó hivalkodásnak és egyéb gyengeségnek. Amíg — írja Pestalozzi, — nem gondoskodtunk tekintélyes számú rátermett nevelőről, akik a magasabb körökben reájuk váró veszélynek ellent tudnak állni, addig a jó nyilvános nevelő intézetet kell előnyben részesíteni.

A tanulmány végül kíváncsinosnak tartaná a kérdés további tanulmányozását. A nápolyi Pestalozzi intézet vezetője, *dr. Hoffmann Ferenc György*, az intézet megszűnte után, szintén Pestre jött. A Pestalozzi kutatást érdekelné

a pesti evangélikus iskola további fejlődése és a két Pestalozziánusnak, Eggernek és Hoffmannnak további sorsa és különösen pesti működése.¹

7. A cselekedtetés elve a háztartásban tanításában. A Schweizerische Lehrerzeitung ismerteti a zürichi háztartási iskola kiállítását. Kiállították a háztartásban tanítására képesítést nyert 17 tanítónőnek házi írásbeli dolgozatát. Érdekesek a témák is, de különösen a kidolgozás módja keltett fel-tűnést. Minden dolgozat kis munkakiállításal volt illusztrálva. A dolgozatok általában önálló felfogásra vallottak és mindegyik a tanulók öntevékeny-ségére és a tanítás élénkítésére törekedett, ami mindegyiknek sikerült is.

Az egyik dolgozat tárgya: *Önellátás a parasztháztartásban.* A dolgozat-hoz kapcsolt kiállítás megmutatta, hogyan lehet egyszerű eszközökkel jól használható kerámot készíteni; hogyan lehet almát, cseresznyét, bodzabogyót, zöldbabot, hársfavirágot, borsót stb. konzerválni. Hogyan kell általában nyáron a téli szükségletről gondoskodni. Hogyan kell kenyeret sütni, metélt tésztát elkészíteni és szárítani, hogyan kell házilag ruházatról gondoskodni. Végül bemutatja egy mintaszerű parasztház és kert berendezését.

Egy másik dolgozat tárgya: *Gyógynövények a háztartásban.* A dolgo-zathoz bemutatja a vidék 16 gyógynövényét préselve, mindegyik mellett fel-tüntetve a növényre vonatkozó fontosabb adatok, gyógyhatásuk. 16 dobozban ki volt állítva a 16 gyógynövény használatra elkészítve. Bemutatta, hogyan lehet a növényeket a háztartásban megőrizni.

Egy harmadik dolgozat: *Kémia a háztartásban.* Ujságkivágások, raj-zok óvtak a benzin helytelen használatától. Kis szövetdarabokon be volt mu-tatva, hogyan kell használni a tisztító anyagokat. Különféle tisztító eszközök kis üvegekben, mindegyiken feltüntetve a használati utasítás.

Más témák: a modern lakószoba; a ruházkodás, mint a gondolkodásmód kifejezője; játékdélután a szabadban; a fésű és kefe használata; küzdelem a por ellen a háztartásban; az elektromosság a háztartásban; mosdóeszközök és azok használata.

8. Az orosz iskola rendszer. A „Pädagogischer Führer“ folyó évi 7-ik száma ismerteti az újabb orosz iskolareformot. A sok rosszul sikerült kísérlet után most ismét visszatérnek a cári Oroszország iskolaformáihoz. A kommu-nista forradalom első korszakában a népiskola és középiskola közötti külön-b-séget eltüntették és helyükbe egységes munkaiskolát állítottak. Ebben az iskolában a tanulók a tanítókkal szemben igen nagy szabadságot élveztek, minek következménye volt az a végzetes eredménytelenség, amit most már a hivatalos Oroszország is kénytelen volt belátni. (Lásd: „A Cselekvés Isko-lája“ múlt évi kötet 309. oldalát.) Az egyetemre került ifjúság oly nagy-fokú tudatlanságot áruolt el, hogy az egyetemi hatóság kívánságára, a köz-oktatási népbiztosság kénytelen volt a most következő tanévtől kezdődőleg, a régi iskolatípusokat ismét visszaállítani és elrendelni, hogy a tanárok az iskolai fegyelmet minden eszközzel állítsák helyre. Az orosz iskolának most.

¹ Hoffmann Ferenc dr. a pesti evangélikus iskola tanára volt. Lásd: Ke-mény Ferenc cikkét: Magyar Pedagógia 1927. évf. 93. oldal. — Egger állító-lag 1930-ban meghalt.

négy típusa lesz: 1. A 4 osztályú elemi iskola 7—10 éves gyermekek részére. 2. Ehhez kapcsolódik a 7 osztályú nem teljes középiskola. 3. Ezt kiegészíti még 3 évfolyam a teljes középiskolára. 4. Főiskolák. Ide felvétetnek a 7 osztályú, nem teljes középiskolát végzett tanulók. Egyetemek, ahova csak azok vétetnek föl, akik a teljes 10 osztályú középiskolát jó sikerrel végezték. Visszaállították a szigorú évvégi vizsgálatokat, új tanterveket adtak ki és ismét beállították az antik történelmet és klasszikus irodalmat. Egyetemi tanárok vezetése mellett 7 bizottság az eddig mellőzött tankönyveket ismét megszerkesztik. Ezzel egyidejűleg új utasításokat is adtak ki és különösen a földrajz és történelem tanításánál az eddigi absztrakt, száraz, statisztikai adatokkal megterhelt módszer helyébe elevenebb szemléltető tanítást kíván. A rendelkezés szerint az új tankönyveknek, melyek hivatva lesznek új szellemet vinni az orosz iskolákba, 1935. július haváig kellett megjelenniük.

9. Hírek. A Német Birodalom kultuszminisztere egy most kiadott rendelettel újból szabályozta, az összes iskolafajokra egységesen, a tanév kezdetét és végét, valamint a szünidőket is. A tanév tavasszal kezdődik és tavasszal zárul, amivel a tanévet a Landjarral és Arbeitsdiensttel hozta összhangba. (Lásd „A Cselekvés Iskolája“ múlt évi kötet 517. oldal.) A tanév most három részre tagozódik: 1. áprilistól júliusig, 2. augusztustól decemberig, 3. januártól márciusig. A szünnapok összes számát egy tanévben 85-ben állapította meg. A nyári szünet 40 napig tart és a birodalom három nagyobb területe szerint különböző időre esik. A keleti részekben június 25-től augusztus 3-ig, a birodalom közép területén július 8-tól augusztus 17-ig, délen és a Saarvidéken július 22-től augusztus 31-ig. — A karácsonyi szünet december 23-tól január 6-ig. — A húsvéti szünet március 22-től április 8-ig. Ha a húsvéti ünnepek előbb, vagy utóbb esnek, akkor a húsvéti szünet úgy tolódik el, hogy az ünnepnapok a szünetbe essenek. A még megmaradt 12 nap a pünkösti szünetre és az őszi szünnapokra esik.

*

Franciaországban a tanítók szolgálatának korhatára eddig a 60-ik életévhez volt kötve. Ujabbán ezt a korhatárt 5 évvel leszállították, vagyis a francia tanító ezentúl csak 55 éves koráig teljesíthet szolgálatot.

*

Kalifornia, Anglia és Ausztria iskolái évek óta cserélgetik ki egymással a rajzokat. A csereviszonyban álló iskolákban ugyanazon témákat dolgoztatják föl. A rajzok utánatánítanak vándorolnak Bécs, London és Los-Angeles között, ahol kiállítják azokat. Ezzel nemcsak összehasonlítási lehetőségek vannak a különböző nemzeti karakterből adódó felfogásokban, hanem a kiállítások igen fontos felvilágosítást nyújtanak a gyermeki alakítás sajátosságairól.

*

Angliában 150 iskolát szerveztek, ahova minden 16 éven fölül és munkánélküli segélyben részesülő fiatalok kötelesek járni. Az iskolában naponta 5 órai tanítás folyik.

*

Romániában 7200 állásnélküli tanító szervezkedett és a kormányhoz az-

zal a javaslattal fordultak, hogy szeszadó bevezetésével nyerjen a kormány költséget új 10.000 tanítói állás szervezésére.

*

Jellemző adat, hogy az elmúlt tanévben az osztrák középiskolákból és tanítóképzőkből 175 fiú- és leánytanulót tiltottak ki politikai vétségek miatt. Ezek közül 25-öt az ország összes középiskoláiból.

*

Az állásnélküli tanítók száma Ausztriában is igen nagy. Ennek csökkentése végett a tanítóképzők felébe a múlt tanévben, a másik felébe a jövő tanévben nem vesznek fel első éves tanulókat. Ezenkívül a tanítóképzőkben, ahol eddig tandíj nem volt, a jövő tanévtől magasabb tandíjat szednek. Ugyancsak ezt célozza az az újabb osztrák miniszteri rendelet, amely 156 tanítót 35 évi szolgálat után nyugdíjazott, hogy ugyanannyi fiatal tanítónak csinaljon helyet.

*

A Quelle című legrégibb osztrák tanügyi folyóirat múlt évi 84-ik évfolyamával megszűnik. Helyette Pädagogischer Führer címen új folyóirat jelenik meg.

*

Az Internationale Zeitschrift für Erziehung februári számában *Kemény Ferenc* ismerteti az 1934. évben megjelent magyar pedagógiai irodalmat. Az ismertetésben folyóiratunk munkatársai közül a következők szerepelnek:

Alexander Imre: Pädagogische Studien.

Hildebrand Várkonyi: Mitteilungen aus dem Pädagogisch—Psychologischen Institut der Universität, Szeged.

Gabriel Kemény: Wertung und Auswahl in der Schule.

Ad. Szenes: Die typischen Rechenfehler des Schülers und deren Verhütung.

Jos. Somogyi: Begabung und Eugenik.

Al. Jeges: Entwürfe für den naturgeschichtlichen Unterricht. Mit zahlreichen vortrefflichen Skizzen.

K. Kendoff: Erziehung zum erdkundlichen Denken in der Tatschule.

A folyóiratok ismertetése között szerepel Baranyai Erzsébetnek a Magyar Pedagógiában megjelent tanulmánya ily címen: Die neueste Gestaltung der deutschen Erziehungswissenschaft.

*

Az olasz iskolákban havonta kétszer balilla ruhában jelennek meg a tanulók. A reggeli ima után a tanító vezényel: „Vigyázz! Üdvözet a királynak! Üdvözet a Duesének!” Szombatonként egy tanuló a nemzeti zászlóval az iskola kapujában fogadja a tanulókat, akik római üdvözléssel vonulnak a zászló előtt az iskolába. Minden hétfőn a tanítás megkezdése előtt és minden szombaton a tanítás befejezése után az összes tanulók az iskola udvarán gyülekeznek és a zászló feltűzését, illetőleg bevonását hazafias dalokkal kísérik.

*

A világ legnagyobb könyvtára a párizsi nemzeti könyvtár 4 és fél millió kötettel. Azután következik a leningradi állami és az akadémiai könyv-

tár 4—4 millió kötetten, az északamerikai kongresszus könyvtára 3 és fél-millió kötetten, a Britisch Múzeum 3 millió, a newyorki nyilvános könyvtár 3 millió, a porosz állami könyvtár 2 millió, a párizsi Sorbon és a müncheni egyetemi könyvtár több mint 1 és félmillió kötetten.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE

Pedagógiai Szeminárium Dr. Haltenberger Mihály személyében új szerkesztőt kapott. A lap a f. tanév szeptemberi 1-ső számával a VI. évfolyamába lépett s „Új sorozat“ jelzéssel indul arra az útra, amelyen a gyakorlati pedagógiai irodalom művelésével eddig is igen szép sikereket aratott. Első cikke *Dr. Felkay Ferenc* székesfővárosi tanügyi tanácsnoknak a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium egyéves tanfolyamát megnyitó beszédét közli, egyben közzéadja a Szeminárium f. évi tanfolyamának a programját is. A szeminárium igen értékes anyagot ölel fel s a pedagógiai és lélektani előadásokon, továbbá Budapest székesfőváros földrajzi és művelődéstörténeti ismertetésén kívül a laboratóriumi és didaktikai munkálkodásokra, továbbá a rajz, szlőjd és testnevelés tanítására van különös figyelemmel. Az előadók részben tudósok, részben jobb gyakorlati pedagógusok, a tanfolyam vezetője *Dr. Haltenberger Mihály* igazgató, egyet. rk. tanár. A további cikkeken *Dr. Ősz Béla: Az iskolák felügyeletének újjászervezése* címen *Hóman Bálint* közoktatásügyi miniszter alkotását: a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1925. évi VI. t. cikket simerteti. *Dr. Kiss Kázmér: A pedagógiai-lélektan fogalma és tárgyköre* címen közöl igen figyelemreméltó tanulmányt, melyben a tudományág feladatkörének értelmezéséhez ad új szempontokat. *Dr. Strömpl Gábor: A gyermek térszemlélete* c. cikkében a térszemlélet helyes kialakítására ad útmutatásokat. A lap további részét mintatanítások, könyv- és folyóirat-szemle tölti ki. Az ismertetésekből ki kell emelni *Dr. Bárczi Gusztáv: Az egészségvédelmi nevelés* c. vezérkönyvet, (Budapest, 1935, 388 p. ára 8.— P. A szerző kiadása), mely az iskola egészségvédelmi munkájára vonatkozó tudnivalókat foglalja rendszerbe. A folyóirat végén *Nyireő Éva* összeállításában a *Fővárosi Pedagógiai Könyvtár* által a f. évben beszerzett műveknek jegyzékét találjuk.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny f. tanévi szept. 1-i száma *Kornis Gyula dr.-nak* és *Melich János dr.-nak* a középiskolai tanárok részére a nyár folyamán rendezett *klasszika-filológiai tanfolyamon* tartott megnyitó-, illetőleg záróbeszédét közli. *Dr. Marczinkó Ferenc* a közoktatásügyi igazgatás újjászervezésére vonatkozó törvénynek főbb szempontjait ismerteti. Ezzel kapcsolatban örömmel állapítja meg, hogy a törvény életbeléptetése folytán a tanügyi közigazgatási új státus megalkotásánál a középiskolai tanári státust nagy megbecsülés érte. A kinevezett nyolc új tankerületi kir. főigazgató kivétel nélkül középiskolai tanári képesítésű pedagógus. Ugyanakkor 14 középiskolai igazgató tanügyi főtanácsos gimnáziumi igazgatóvá nevezetett ki, heten pedig tanügyi főtanácsosi címet kaptak. Marczinkó Fe-

renc dr. jelzi, hogy a tankerületi kir. főigazgatói címet a jövőben csak a tényleges tankerületi kir. főigazgatók viselhetik, a régi középiskolai kir. főigazgatói címek az új szervezet természetes folyományaképpen az V. f. osztályba való kinevezéskor azonnal, a többiekre nézve pedig fokozatosan megszűnnek. A Közlöny további cikkeiből minket közelebből Bodrossi Lajosnak: *Még néhány szó a munkatanításról* c. rövid hozzászólása érdekel, melyben nyugodt fölényrel hozza szóba, hogy „a munkatanítással gyakorlatilag foglalkozó szakemberek tapasztalatokon nyugvó egyöntetű meggyőződését“ Fehérek Jenőnek megállapításai nem fogják megváltoztatni.

Nekünk e kérdéssel kapcsolatban az a véleményünk, hogy a cselekedtető oktatásnak *elsősorban* azok az ellenségei, akik a kérdés lényegét vagy nem ismerik, vagy kik e módszert soha ki nem próbálták, vagy kik nem akarják vállalni azt a fáradságot és többletmunkát, melyet e módszer a tanulók jobb szellemi fejlődésének érdekében az áldozatos nevelőktől megkíván. — A könyvszemle rovatban többek közt Imre Sándor dr.: *A család békéje* c. (Szülők könyvtára 17. szám, 56 oldal) és Dr. Hajdú Sándor tollából Finácsy Ernő dr.: *Nevelélméletek a XIX. században* c. jeles pedagógiai műveknek ismertetését kapjuk.

Magyar Tanítóképző 1. évi szeptemberi számában vezető helyen Dr. Neményi Imrénék: *A magyar tanítóképzés és tartozékai* c. nagyobb tanulmányát olvashatjuk. A cikk méltán nagy érdeklődést kelthet, mert igen fontos szervezeti és pedagógiai kérdéseket érint s mert a megállapítások olyan férfiútól származnak, kinek érdemekben gazdag irányító munkásságához a magyar tanítóképzés újjászervezése és a tanítóképzők kétségtelenül értékes mai belső tanulmányi nivójának biztosítása kapcsolódik. Meg kell állapítanunk, hogy Dr. Neményi Imre államtitkári működése alatt következett be a magyar tanítóképzés renaissance-ja. A tanítóképzőintézeti tanárság s általában a pedagógusok tehát csak hálával fogadhatják mostani tanulmányát is, melyből a magyar tanítóképzés ügyének objektív szemlélete s az intézmény iránt való odaadó szeretet sugárzik szét.

A tanulmány bizonyos vonatkozásokban a polgári iskola kérdését is érinti.

Bevezetésképpen megállapítja, hogy a magyar tanítóképzés ügye csak a népiskola és a tanítóképzőintézeti tanárképzés ügyeivel együtt tárgyalható, ez a három kérdés elválaszthatatlanul szoros szervi kapcsolatban áll egymással. — Ehhez képest a tanulmány három részre tagozódik.

A népiskola kérdésével kapcsolatban kijelenti, hogy elméletileg híve a mindennapi tankötelezettség korhatárának a tizenkettedik életévről a tizenegyedikre való kiterjesztésének, vagyis a 8 osztályos népiskolának. Annak megszervezését azonban ma időelőttinek, sőt *megvalósíthatatlannak* tartja. Megállapítja, hogy az 1868. évi XXXVIII. t.-c. közel hét évtized után sincs végrehajtva. Az 1930. évi népszámlálás adatai szerint az analfabéták száma 735.076, magában Budapesten és a vele kapcsolatos községekben (Nagy-Budapest) is a hat éven felüli lakosságnak 12.7%-a. Hétezer (7000) népiskolánk közül 19-ben csak egy, 76-ban kettő, 76-ban három, 380-ban csak négy, 223-ban pedig még mindig csak öt osztály van. *Nyolc osztályos népiskolát*

csak a 6 osztályos osztatlan népiskolák mellé lehet szervezni. Itt pedig úgy állunk, hogy elemei iskoláink közül 3178 (46.20/0) teljesen osztatlan, 3074 (44.70/0) csak részben osztott és csak 623 (9.10/0) a teljesen osztott iskola, egyben 6000 (közel 900/0) vegyes (koedukációs) iskola.

A 7000 népiskolának nyolc osztályúvá tétele még akkor is, ha összes iskoláink osztottak volnának, legalább 14.000 új tanítónak az alkalmazását, továbbá 14.000 tanteremnek (ugyanannyi rajz- és tornateremnek) a felépítését és berendezését kívánná, ami magában véve is olyan horribilis költséget jelentene, mely még akkor is, ha az osztatlan iskolák ezreinek osztottakká való átszervezésével kapcsolatos milliókra fedezetet találnánk, elviselhetetlen összegeket jelentenének a szegény Hazának. Mindezekből világos, hogy a kiépített 8 osztályos népiskola ma s a messze jövőben is csak utópia, csak papíron volna megszervezhető s legfeljebb olyan helyeken (városokban), ahol a prosperáló s kétségtelenül jóval nagyobb kultúrigényeket kielégítő polgári iskolák mellett teljesen szükségtelenek.

Éppen azért Neményi Imre dr. megállapítja, hogy a mi népiskoláinknak nem a VII. és VIII. osztály felállítására, hanem a meglévőknek *belterjes kifejllesztésére* van szüksége. Ilyen irányban 7 pontban meg is jelöli a reálnális és szükségyszerű tennivalókat. Magának ennek a programnak a megvalósítása is olyan nagy feladatokat róna nemzetünkre, hogy azok fokozatos teljesítése is évtizedek gondos és tervszerű munkáját kívánná meg kultúrpolitikánktól.

Tanulmányának második részében a *tanítóképzés* manapság is sokszor vitatott ügyét tárgyalja. Itt kifejti, hogy reális tanügyi politika mellett tanítóképzésünknek is népoktatásügyünk meglévő adottságaihoz kell igazodnia. — Nagy részletességgel és finom precizitással tárgyalja ezt a kérdést is. Kitér arra a harcra, mely e fontos ügyben a tanítóképző-intézeti tanárság és a tanítóság között van. Teljesen ellenzi a középiskolai érettségire épülő tanítóképzést. — Nyomaétkosan hangsúlyozza, hogy a tanítóképzőkben az elméleti és pedagógiai kiképzésnek nem egymásután, hanem állandóan egymásmellett, szorosan kooperálva kell történnie.

A *tanítókat hivatásukra rá kell nevelni*. Ez csak hosszú évek tervszerű nevelőprogrammjával és az erre a célra felállított külön nevelőintézetekkel lehetséges. Híve a 6 évfolyamú tanítóképzésnek, (Tanító-Akadémia) azzal, hogy annak I—V. évfolyamában az elméleti és pedagógiai kiképzés párhuzamosan haladnának s a VI. évfolyam tisztán pedagógiai és didaktikai elmélyülésre szolgálna.

A tanulmány harmadik fejezetében a *tanítóképző-intézet tanárképzés* ügyével foglalkozik. E fontos kérdés helyes megoldását a nemzetnevelés egyik szent ügyének tekinti. A tanítóképzőintézeti tanárképzés alapja a 6 osztályos tanítóképző intézetben szerzett jeles tanítói oklevél. A jeles oklevelet szerzett tanító, mint az Apponyi-Kollégium tagja, mint rendes hallgató, elsősorban az egyetemen végzi tanulmányait, ahol az Apponyi-Kollégiumban hallgatott órák is beszámíttatnának. A négyéves tanulmány után az alapszakvizsgálatok megszerzésével a jelöltek tanítóképzőintézeti tanári diplomát kapnának. — E kérdés kapcsán feleleveníti a múltat is és megállapítja, hogy a magyar közoktatásügynek remekbe dolgozott, felbecsülhetetlen értékű

műremeke volt a Pedagógium és az Erzsébet Nőiskola. Bennük az elemi iskola, polgári iskola, tanítóképző-intézet, polgári iskolai tanárképző és a csúcsan az Apponyi-Kollégium szerves egymásra utaltságban mind együtt voltak. Azt az óhaját fejezi ki, vajha a Pedagógium és Erzsébet Nőiskola „a magyar Géniusnak legsajátosabb, jellegzetes, jellemző alkotásai” eredeti szervezetükben visszaállíthatnának. Itt azonban az illusztris író nyitva hagyja azt a kérdést, hogy ebben az esetben egy hatosztályos tanítóképzés mellett milyen szervezetet nyerne most már a polgári iskolai tanárképzés, vagy a tanítóképzőintézeti tanárképzés is, hogy a fenti intézmények egymással szerves összefüggésben ismét együttműködhessenek.

Megállapítjuk, hogy a kérdés-komplexum megoldása, a most meglévő adottságokkal, továbbá a tanítóságnak, a polgári iskolai tanárságnak, a tanítóképzőintézeti tanárságnak az érintett intézményekkel kapcsolatban tényleg fennálló divergáló törekvéseik mellett olyan súlyos problémát jelent, melyre érdemes feleleteket talán csak a polgári iskolának remélhetőleg közeljövőben szőnyegre kerülő reform ügye adhat. Egyebekben pedig úgy látjuk, hogy aban az esetben, ha a tanítóképzőintézeti tanárképzés a tervbe vett 6 osztályos Tanító-Akadémiákhoz közvetlenül kapcsolhatnánk, — amint azt Neményi Imre dr. tervezete is kifejtí, akkor a polgári iskolai tanárságnak Alma Materének mai szervezeti adottságait is figyelembe véve a tanítóképzőintézeti tanárképzéstől s talán a tanítóképzéstől is függetlenül kellene döntenie saját tanárképzésének sorsa felől, ami egy más oldalon jelentené a régi tradíciók feladását.

Magyar Középiskola f. évi szept.—októberi (9—10.) számában *Dr. Stuhlmann Patrik: Iskolai siker — életsiker* címen részletességgel és finom analízissel tárgyalja e problémát. Végeredményképpen megállapítja, hogy „valami rendkívüli kiválóság akkor szokott előtűnik jelentkezni, ha a nagyszerű természethez hozzájárult a rendszeres kiképzetés, a gondos, kifogástalan nevelés”. Kétségtelen, hogy az öröklött jeles szellemi tulajdonságok is csak az iskola nagyszerű nevelő hatásai alatt bontakozhatnak ki. Az iskola tudatos, tervszerű munkájának nevelő ténykedéseit senkisé sem kicsinyelheti. *Bodrossi Lajos: A középiskolai kémia-tanítás célja és módszere* címen a foszfor rendszeres letárgyalásával *egy tanítási óra módszeres bemutatását adja*. A lap további részében a hazai és külföldi egyes irodalmi művek ismertetései vannak. Ezek közül kiemeljük: *Bodrossi Lajos* tollából *Dr. Loczka Alajosnak: Iskola és élet* (A nevelés új útjain, Budapest, 1935., ára 3.— P) és *Dr. Greguss Pálnak: Bevezetés az örökléstanba* (ára 6.50 P) és *Marczell Ágoston: Egyetemes történelem évszámokban* (ára 3.60 P) c. könyveikről írt ismertetéseket. A folyóirat Figyelő rovatában meleg szavakkal emlékszik meg *Dr. Kisparti Jánosról*, a Kat. Középiskolai Tanáregyesület elnökéről, a kiváló pedagógusról abból az alkalomból, hogy Magyarország Kormányzója az újonnan megszervezett szegedi tankerület kir. főigazgatójává nevezte ki.

Kratofil Dezső.

Magyar Pedagógia 1935. 4—6. szám. Közli *Friml Aladár* megnyitóját „*Tantervi és módszertani kérdések a középiskolában*” címmel, amelyet a Magyar Pedagógiai Társaság 1935. évi április 13-iki közgyűlésén tartott. „A

klasszikus és modern nyelvek tanításának kérdéseivel foglalkozik. Megállapítja, hogy az iskolai nyelvtanítás nem tud megfelelni kettős, sőt ma már hármas célkitűzésének: 1. az írók műveinek megértése biztos nyelvtani alapon; 2. tájékozottság az illető nép szellemi életének ismeretében; 3. gyakorlottság az illető modern nyelv írásbeli és szóbeli használatában. Az iskolán kívül állók különösen az utóbbi szempontból bírálják meg az iskolai nyelvtanítást. Tisztán ezt tűzni ki célul nem volna helyes, mert a pusztán nyelvtudás még nem jelent műveltséget. Továbbiakban azt vizsgálja, miképpen lehetne a társalgási gyakorlatokat kiterjeszteni, milyen sorrendben következzenek a tantervben az egyes nyelvek, miképpen volna redukálандó az anyag, s végül milyen módszer vezetne célhoz.

Kemény Ferenc kisebb cikkben tesz pár megjegyzést a mindennapi iskolai testnevelés kérdéséhez. Rámutat az egyoldalú, tehát elfogult vélemény tarthatatlanságára, hogy: „a testnevelés az iskolai munka egyedüli koncentrációs tevékenysége és csak ezzel érheti el az iskola eszményi célját” (Jávor). A gyermek testi fejlődését szolgálja egész napi egyéb ténykedése, mozgása is. 3. A testnevelés önmagában véve nem biztosítja az egészséges testi fejlődést (táplálkozás, ruházat, stb.) 4. A testnevelési órák szaporítása három módon lehetséges; a) csökkenteni más tárgyak óraszámát, b) növelni a tanulók iskolai óráinak számát, c) az „órát” 45, 40 percesre zsugorítani.

Mindegyik megoldási mód helytelen. A testnevelési órák szaporítása tornatermi akadályokba is ütközik. Külföldi példák alapján is a mindennapi iskolai testnevelést nem tartja sem szükségesnek, sem kívánatosnak, sem súlyos áldozatok nélkül megvalósíthatónak.

Ezenkívül bő. irodalmi ismertetőt ad a folyóirat.

„*A Gyermekek*” c. folyóirat 1935. évi 1–3. számának első cikke *Kemenes Illés dr.* tankerületi kir. főigazgató tollából jelent meg. A tragikus véget ért kiváló pedagógus, *Weszely Ödön munkásságának, jelentőségének tömör méltatása.* A folyóiratot fenntartó Gyermektanulmányi Társaság elnökét. vesztette el akkor, amikor az a nagyértékű kitüntetés érte őt, hogy az egész nevelésügyre kiható és irányító munkásságát a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen folytathatja. A Társulat gyászában minden pedagógus mély megindultsággal és veszteségérzéssel vesz részt.

A tanulmányok sorában első *Benedek László dr.-nak* 1934. decemberében a rádióban elhangzott előadása: *A tanulás egészségtana.* Az emberi értelem, részben közvetlen tapasztalás, részben tanulás eredménye. A tanulás bonyolultabb folyamat, mint az észrevevés. A tanulásnál a képzetek társítása, emlékképek kialakulása fontos, nem maguk az ingerek (betű, hang, stb.). A látási, hallási és mozgási típusok, s a még gyakoribb kevert típusok felismerése fontos. Tapasztalatok azt mutatják, hogy kisebb gyermekeknél a hallási benyomások tartósabbak, míg nagyobbaknál a vizuálisak. A tanításban minden típusra gondolni kell, s mindegyiknek nyújtani emlékezetét támogató ingereket. Igen fontos, hogy a gyermek az anyagot tartalmilag értse. A megértés egyik feltétele pedig a tanuló figyelme, amely nem egyenletes és nevelésre, erősítésre szorul. A lassan tanuló gyermek igen sokszor alaposabban végzi el munkáját, mert figyelme nehezen változtat területet. A figyelem

kifáradásának egyik jelentős oka a testi kondícióban van. A tanulónak egészséges életmód biztosítandó. Különös figyelmet érdemel a pubertás alatti és azt követő kor. A tanulási idők közötti szünetek helyes beosztása és tartama ugyancsak fontos. Leghelyesebbnek mutatkozik a tanórák között első szünetnek 10, másodiknak 15, a többinek 20 perc. Házi feladatok mennyisége korlátozandó, de teljes kiküszöbölése helytelen volna.

Eros testi fáradást okozó torna a tanulás idők közé iktatva káros a tanulásra, csak könnyebb ritmusos gyakorlatok engedhetők meg. Főként a tüdőt foglalkoztató futás és úszás válik az ifjú szervezet hasznára. A tanulók nyári foglalkoztatása országos szervezésre szorul. A szülői bevezetése kívánatos az elemi és polgári iskolákon kívül (ahol már van) a középiskolákba is. Fontos, hogy a nevelők a gyakorlati lélektan terén teljesen jártasak legyenek, s a szülők állandó érintkezésben legyenek gyermekük érdekében azok oktatóival, sőt gyermekük iskolatársainak szüleivel is.

A folyóirat azután közli *Weszely Ödön dr.* előadását, melyet „*A tudatalatti élet és a nevelés*” címen tartott a Magyar Psychológiai Társaságban. Psychológia nélkül tanítás nem lehet. A pszichológiai ismeretek bővülése befolyásolta mindenkor a pedagógiát is. A pszichoanalízis nem törődve az eddigi pedagógiai eredményekkel és megállapításokkal, új pedagógia alapjait vetette meg. Ez új és modern pedagógia, amely mellett nem lehet szó nélkül elhaladni, s alapját, a pszichoanalízist is meg kell ismerni. A lelki élet legmagasabb foka a tudat, s az absztraháló képesség csak az emberi tudat jellemzője. A tudatalatti lelki élet kutatása a szuggesztív és hipnózis vizsgálatával kezdődött. Legnevezetesebb bűvara Freud. Érdemeit a következőkben látja: 1. a tudatalatti lelki életet ténynek vette, a jelentőségét felismerte, 2. pszichoanalízisnek nevezett módszere a kutatásra alkalmas, 3. a szabad asszociáció módszerét használta, 4. a lelki élet determináltságát meg látta, 5. az álmok való jelentőségét helyes útra terelte. Hibáit viszont abban látja, hogy: 1. mindenben a szexualitást keresi, 2. a gyermekkori szexualitásnak túlzott fontosságot tulajdonít, 3. szerinte minden tudatos lelki jelenséget megelőz a tudatalatti, 4. egészséges lelki alkat esetén nem a tudattalan az uralkodó, 5. a szabad asszociációk módszerének alkalmazásánál csak nemi vonatkozásokat keres, 6. csak a kellemetlen emlékek elnyomásában, elfelejtésében hisz, 7. ösztön alatt mindig csak nemi ösztönt ért, holott más ösztönök is szerepelnek, 8. értékelésében csak az állati ösztön szerepel, de a magasabb emberi értékek nem, 9. az általa hirdetett Oedipus-komplexum olyan szörny, amelyet legnagyobb híve is kétséggel fogad, 10. világnézete merev materializmus. Követői közül A. Adler rendszerét individuál-pszichológiának nevezi. Elméletének alapköve az érvényesülés ösztöne (Geltungstrieb). Elmélete szerint jól magyarázott típusok az apátlan, az egyetlen, a legfiatalabb, a dacos, a hazudozó gyermek, de szintén egyoldalú, mert gyógyításra szoruló kivételes gyermekekre állja meg helyét. Jung, az analitikus pszichológia alkotója a két felfogást összehangba hozni igyekszik s két embertípust különböztet meg, az introvertált (értelmi, befelé néző) és extravertált (érző, kifelé tekintő) embert.

A pedagógusnak tisztán kell látnia az elméleteket is, nemcsak az eredményeket, hogy azok értékeit helyesen fel tudja használni. Tudomásul kell

vennie, hogy van tudatalatti lelki élet is, amely szoros kapcsolatban, sokszor hareban van a tudatossal. De ez a tudatalatti nemcsak állati szexuális, vagy hatalmi ösztön, lehet más is. A pedagógus nemcsak idegbetegekkal foglalkozik, mint az ideg orvos, hanem leggyakrabban egészséges idegrendszerű, normális gyermekekkel. A tudatalatti élet elé gátakat kell állítani. A nevelésnek feladata tehát nemcsak pozitívum, hanem negatívum is: gátlásokat létesíteni. A gátlás-nélküli ember nem lehet eszményképünk. Cikkíró szerint korunkat a szexuális kérdés uralma jellemzi; előlött uralkodni kell, elterelni, vagy ha nem lehet, megnevesíteni. Hogyan és miképen? Az ifjúság figyelmét elterelni; jó segítség pedig az idején való házasság, ami ma a gazdasági viszonyok miatt későre toódik.

A következő tanulmány *Cser János dr.*: „Szövegkiegészítés a 10–14 éves korban” címmel. *Várkonyi Hildebrand dr.* egyet. tanár kutatásainak és vizsgálatainak alapján végzett szövegkiegészítő-próba eredményeit dolgozza fel statisztikai módszerekkel. *Volly István a betlehemező fővárosi gyermekekről* írt. Bő terjedelmű a folyóiratnak „Figyelő” és „Irodalom” című rovata is.

Kereskedelmi Szakoktatás: 1935–36 1–2. szám. Első szám *Dengl János dr.*-nak a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének 42. rendes közgyűlésén tartott *elnöki megnyitóját* közli. Beszédében azzal a váddal foglalkozik, amely több ízben hangzott el a kereskedelmi szakoktatás fogyatékoságairól. A bajok okát keresve, arra az eredményre jut, hogy a gyenge eredmények a tanulmányanyag aránytalanul gyenge előképzettségében és gyenge képességében találják magyarázatukat. Szerinte ez így lesz, amíg „tanítványaink 80%-át a polgári iskolából kapjuk a legelemibb ismeretek hiányával” és nyomorúságot élő társadalmi rétegekből.

Kérdés, ildomos-e és okadatolt-e valamely vádat más iskolafajra tolni? Mik azok az „elemi ismeretek”, amelyeket a polgári iskola nem nyújt? Innitt-amott elhangzott véleményekből tudjuk, hogy kereskedelmi szakoktatási körök a jó polgári iskolát úgy képzelik el, mint elsőfokú kereskedelmi iskolát, telítve kereskedelmi ismeretekkel és előkészítő módszerekkel. Csak azt felejtik el, hogy ami rájuk nézve 80%, az a polgári iskolai tanulóknak csekély 0/6-a s talán még sem lehet egy töredék érdekében a nagy többség szükségleteit elhanyagolni, vagy irányítani.

Dr. Rubinyi Mózes rövid cikkében a filmen és színpadon gyakran szereplő torz tanári figurák további szerepeltetése ellen szól, mert ezzel az írók rossz szolgálatot tesznek a nevelés fontos ügyének.

A második számban *Nyárády József a kereskedelmi levelezésben mutatkozó gyenge eredmények okát* kutatja. Kiemeli, hogy véleménye szerint a tanuló semmiért sem felelős. A bajok a tanárképzésben és a kereskedelmi iskolák belső szervezetében van.

Végh Kálmán igen alapos tanulmányban foglalja össze az 1934–35. évi kereskedelmi iskolai *Értesítők* adatait.

A Népoktatási Szemle 1935. évi 2–3. számát művészeti kérdéseknek szentelte. Kiváló művészeink nyilatkoznak a művészi hivatásról. *Tóbiás Irén* nagy gondolkodóinknak, (Kazinczy, Széchenyi, Eötvös, stb.) a képzőművé-

szetről való felfogását vázolja. *Nagy Zoltán* ismerteti a magyar művészet irányait. *Mitrovics Gyula* azt a kérdést fejtegeti, hogyan lehet a képzőművészetet a népiskolai nevelés szolgálatába állítani, illetve a népiskola miképpen nevelhet művészi ízlésre. *Adorján József* példáját mutatja, hogy művészi festmények megismerlése után miképpen tárgyalja meg a tanító a gyermekekkel a látottakat. *Ősz Béla dr.* folytatja a külföldi népoktatás és iskolafelügyelet ismertetését. Ebben a számban Belgium, Spanyolország és Portugália van soron.

Az Iskola és Egészség 1935. júniusi számának cikkei közül minden pedagógust érdekelnek a következők: *Korpits Júlia*: Az egészségstan az erkölcsi nevelés szolgálatában; *Herglöz Jenő*: Az új székesfővárosi iskolai szív- és sportszakorvosi intézet feladatköre; *Reitter József—Maksay Ferenc—Szemző Róza*: Egészségügyi propaganda az iskolában. Mindhárom szülői értekezleten szerepelt, sorrendben a következő témákkal: A gyermek higiénikus ápolása a vakációban; A nemi betegségekről; A mandulák szerepe a szervezetben és eltávolításuk feltételei. *Matzko Gyula.*

A „Psychologie et la Vie” 1935. aug.-i száma a *családi nevelés* kérdéseivel foglalkozik. Vezető kérdés: mennyiben szükséges a „megértés” a családban a gyermekek és szülők között és mily eszközökkel lehet előmozdítani? A folyóirat köré csoportosult rendes írógárda (Cornélissen, Montmasson, Masson-Oursel, Aurel, Drabovitch, Mandeville, Brandt, Lenormant, Didier, Ripa de Poveredo, Martineau, Bréval, stb.) gyakorlati tanácsaiból s észrevételeiből itt közlünk néhányat. A régi és a mai nemzedék közötti ellentétéről az a nézetük, hogy a mai ifjú nemzedék apáinál sokkal inkább rabja a cinizmusnak, az erkölcsi tekinteteket magától messze eldobó törtetésnek (arri-vizmus), a teljes kétkedésnek, vagy a dogmatikus fanatizmusnak . . . Mit lehetne tenniök a nevelőknek a „30 éven aluliak” ezen erkölcsi „anarchiájával” szemben? -- sóhajtott fel a francia közélet egyik szemlélője. Felelet: először a nevelőknek a saját fejükben kell rendet teremteniök s egyaránt tartózkodniok kell a végletes kételkedéstől is, meg a fanatizmus bármely nemétől; vizsgálniok kell önmagukat: nem hanyagolták-e el egyik, vagy másik pontban gyermekeik nevelését? Az ifjúság *újra nevelése* (rééducation) volna égetően szükséges: a másik fontos eszköz erre a szülők *megértő* viselkedése és egyetértése a kellő rendszabályok alkalmazásában. Ami a megértést illeti: tanulmányozni kell a gyermeket s másfelől iparkodjanak a szülők beleélni magukat a gyermek helyzetébe. A megismerésnek ehhez a két módjához járul még az önismeretre való törekvés. A megismerés feltétele, hogy szeressük is a gyermeket; ha igaz, hogy először meg kell érteni azt, amit vagy akit szeretni kívánunk, akkor igaz az is, hogy csak a szeretet érzése fogja tökéletességre vinni ismeretünket. Ismerni kell a gyermek sajátos lelkiségét; egyfelől tulni kell, hogy ő jól ismeri szülőit s különösen azok gyengéit; másfelől, mivel a gyermek a gyengébb fél a nevelésben, lényegileg védekező álláspontot foglal el öntudatlanul is; innen ered sok, ú. n. „gyermekhiba”, pl. a hazugság, vagy a „hanyagságnak” nevezett iskolai jelenség számtalan esete. Sokban segíti a szülőket pl. az átöröklés törvényeinek, vagy

a gyermek- és ifjúkor sajátos lelkibetegségeinek tanulmányozása; gyermekük hajlamait, képességeit könnyebben felismerhetővé teszi az ilyen tanulmány. A szülők nevelői balfogásai közé tartozik az a rossz szokás, hogy beszélünk a gyermekhez, amikor nem is kérdezt bennünket, vagy az ő jelenlétében szólnak oly dolgokról, melyek nem nekik valók, vagy — még helytlenebb szokás, — a gyermekről magáról az ő jelenlétében beszélünk más felnőtteknek. Ezeknek az eseteknek lélektani elemzése megmutatja a káros hatás mechanizmusát is. A gyermek kikérdezésének módszerét klasszikusan megállapította már Piaget; itt újra felmerül ez a kérdés s egy nagy gyermekismerő nevelő (Mme Lebel) ugyanúgy látja a követendő utat: a gyermeket nem szabad erősen faggatni, kérdezgetni arra nézve, mit tart ő saját élményei és viselkedése lélektani okának, hiszen ő maga sincs tisztában a benne zajló eseményekkel, — sokszor a gyermek makacsnak tűnő hallgatása nem egyéb, mint értelmetlen csodálkozás és félelem a saját lelki élményeivel szemben. — Helyes tanácsokat olvashatunk az első gyermeki szerelem jelentkezésének helyes megítélésére és „kezelésére“ vonatkozólag: aki nevetségessé teszi az ifjúnak ezt a nagy és komoly problémáját, vagy egyszerűen el akarja fojtani benne az élményt, az nagyon csalódik. Élményt csak akkor remélhet a szülő, ha gyermekét a serdüléskor is bizalomra nevelte, vagyis leplezetlen, semmit sem titkoló megnyilatkozásra, aminek persze, megint van egy korábbi feltétele s ez az, hogy a szülők is tárjanak fel életükből mindent, ami a gyermeknek megfelel; az őszinteség nem rontja le a szülői tekintélyt. Ha a gyermekben él a bizalom, akkor a szülők nevelésének diadalát láthatják abban, hogy a zárkózottság első nagy korszakában, a serdüléskor is bizalommal fordul a gyermek hozzájuk. Ekkor azonban „komolyan kell venni“ közléseiket és panaszait, még akkor is, ha kiderül, hogy az egész történet voltaképpen „sok hűhó semmiért“. A szülőknek egyáltalában ki kell érdemelni a gyermek előtt tekintélyüket. Sok szülő úgy gondolja, hogy a tekintély az ő veleszületett előjoga; ez így is van a jog rendjében; a gyermek lélektani reakcióinak rendjében azonban nem egészen egyezik a jog a valósággal. A tekintélyt csak akkor szerezheti meg a szülő gyermekével szemben, ha ez látja, érzi szülőinek önfeléldozását, nemeselelkűségét, erkölcsi méltóságát és megérti azt a rendszert, amellyel nevelik, megérti róla, hogy az nem a szülők egoizmusának következménye, hanem a gyermek üdvéért történik benne minden, ami történik. Ha a szülők szolgálkra, nevelőkre, internátusokra bizzák gyermeküket, csupán azért, hogy ők könnyebben élhessenek kedvteléseiknek, akkor nem csodálkozhatnak, ha a gyermek ezt korán felfedezi és lélekben tőlük idegenné válik.

Várkonyi Hildebrand dr.

Pädagogische Warte f. évi aug. és szept. számaiban didaktikai szempontból a következő cikkek ragadták meg érdeklődésünket: I. *Heinrich Wahls: Eszmék a biológiai oktatás részére az új államban.* A nemzeti szocialista állam sokkal erősebben akarja polgárait a hazai földhöz kötni, s teszi ezt nem az egyén, hanem a népközösség szempontjából. Ez a törekvés igen közelről érinti a biológiai oktatást. Az új felfogás a következőkben foglalható össze: 1. Az élet értelmét nem az egyén, hanem a közösség teszi. 2. A biológiai okta-

tásnak nemcsak a hazai természet megismerésére kell szorítkoznia, hanem azt át is kell élnie s a szeretet, hűség és összetartozás érzéseit is fel kell ébresztenie. 3. A szeretetteljes természetszemlélet nem elegendő; tettekre kell nevelni és pedig a hazai föld kihasználására, a gazdasági problémák megismerésére, a termelési és fogyasztási viszonyok ismeretére, az anyag-, a nyerstemények fokozottabb termelésére (hogy a külföldről függetleníthesse magát) s az idevonatkozó kormányrendeleteknek készséges lélekkel való végrehajtására. Az ifjúságnak át kell éreznie, hogy a hazai földön való közösségi élet szorgalmat, hűséget és összetartást kíván. A biológiai oktatásnak ezen a téren az a feladata, hogy bele kell mélyednie a föld és népének kölcsönhatásába, szem előtt tartva azt, hogy az egyes csak része az egésznek. Pl. a kertről, mint munkaterületről szólván, tárgyalandó a kertgazdaság kifejlődése, fajtái, haszna, jövedelmének fokozása, a magnevelés, a helyes termelés, az értékesítés, a gyümölcstermelés, a behozatal, a virágkertészet harca a külföldi versennyel. A részletes munkatervet a tanmenet tükrözi vissza s a tanítóra hárul a feladat, hogy kiválassza, mit dolgozzon fel. Fontos, hogy az anyag sokoldalú és az élettel kapcsolatos legyen. Goebbel, a német gazdasági élet diadalmas háborújáról beszél, melyben részt kell vennie az egész népnek; az iskolának is azáltal, hogy gazdasági problémákat fejteget. Erre a biológia tanítása kiválóan alkalmas terület.

II. *Hermann Junggeburth: A „Gesamtunterricht“ a felsőfokon.* Az „összefogó oktatás” nem egy tantárgyból indul ki és a témát sem szakszerűen nézzük, ha mindjárt valamely szakra támaszkodik is. Vegyük fel tárggyul pl. a tehénistállót. Természettudományi szempontból nézve a dolgot, a tárgy a tehén lenne, s beszélnénk szerveiről, hasznáról, stb. Az összefogó oktatás más-ként kezeli ezt a témát. Kezdődik 1. az istálló helyszíni megtekintésével olyan parasztháznál, ahol a gazda érti a dolgát. A gazdát előre értesítették. Az egyik tehén vemhes volt. A gyermekeknek ez azonnal feltűnt, s megállapították, hogy borja lesz. Ez alkalmat adott annak megbeszélésére, miért van a tehénnek teje, hogyan képződik az, milyen fajtájú a tehén, milyen lehet a borja, hogyan lélegzik az most? Felmerült az a kérdés is, hogy miért oly párás az istálló? Szóba került a takarmányozás, az állatok felhasználása húzásra, stb. Ez a beszélgetés magával a gazdával folyt le s igen érdekes volt. 2. A további megbeszélések az osztályban történtek, s a fejés, szopás, a fejőgépek s tehénfajták körül mozogtak. A gyermekek saját gazdaságukat is megnézték, s láttak vetített képeket, sőt egy mintagazdaságot is. A leányokat ezzel kapcsolatban háztartási ismeretekre oktatták, pl. a tej kezelése, felhasználása; sőt a tejre vonatkozó kormányrendeletekről is szó esett. Míg a leányok főztek, addig a fiúk desztilláltak. — Ezzel a témával addig foglalkoztak, míg a gyermekeket érdekelte, lezárták ezt a témakört az újszülött borjúnál tett látogatással.

III. *Richard Mehlem: A meseértelmezés veszedelmei.* A tudományos és pedagógiai meseirodalom között a mesék értékesítése és értelmezése tekintetében zavar mutatkozik. Pedig a tanterv az alsófokon nagy teret biztosít a mesének, holott tudjuk, hogy a mesét nem is a gyermek részére írták. A gyermek meseszeretete azt mutatja, hogy lelki rokonság van a gyermek és a mesekorbeli ember között. Egyes mesemotívumok egészen a primitív hitélet

legalsó fokára vezetnek le. A mese tehát nem a képzelet játéka, hanem egy rég letűnt kor kultúrfokának tükörképe, melyben óriások, törpék stb. való alakjukban éltek. A kisgyermek lelkileg ma is rokon ezzel a világgal. Az idősebb tanuló már felsőbbes szemmel nézi a mesét. Ennek lélektani oka az, hogy a mesét valótlannak látja, ezen a fokon az érdeklődést a mese iránt az fogja felkelteni, ha felhívjuk a figyelmet a népies sajátosságokra és azok esztétikai hatásaira. Ezen a ponton kerül előtérbe a mese értelmezésének a kérdése, s a tanítónak itt vigyáznia kell, nehogy nevetségesse válik. A mese értelmezése sokféle szempontból történhetik. Már a Grimm-testvérek is megkísérelték a mese értelmezését az ősgermán mondák hatása alatt, sőt a mesét a germán hitélet lecsapódásának tekintették. Ez az elmélet ma már tarthatatlan. Ennek továbbfejlesztője a természet-mitológiai értelmezés, mely a mese hőseit természeti erőkkel hozza kapcsolatba. Pl. a Napnak a férfihősök felelnék meg, a Holdnak a nők. A tudományos mesekutatás az efféle magyarázatot kerekén visszautasítja. Az utolsó évtizedben az antropológusok meseértelmezés kapott lábra, mely az embert érzékfölötti lényekkel hozza kapcsolatba. A mesekorbeli ember képes volt elrévülő lelkiállapotba merülni, s ennek az állapotnak vízióiból származott a mese. A tudomány előtt ez a felfogás sem tudott helytállni. Utolsónak a szimbolikus meseértelmezés következik. Ez a jelenkor eseményeit igyekszik kapcsolatba hozni a mese motívumaival. Ez az allegorikus beállítás is téves úton jár. Általában megállapítható, hogy ezek a mesemagyarázatok nagyon is zavarosak. Ma a pedagógiai meseirodalomban ott tartunk, hogy mindenki a maga módja szerint értelmezi a mesét. A gyakorlati tanító álláspontja csak az lehet, hogy őrizkedjék ilyenféle meseértelmezésektől, mert ezek még nem értek meg iskolai használatra.

IV. A P. W. 16. füzet a földrajzoktatásban mutat megszívlelendő utat, mely saját szemlélet alapján elvezet a földi tereknek és népeinek szoros egységben való látásához. Egy ilyen *geopolitikai tanulmányt* olvashatunk Max Georg Schmidl tollából: „A Majna vonala” címen. Kétségtelen tény, hogy a folyók természetes határvonalat képeznek országok és népek között. Gondoljunk csak akár a Rio Grande, akár az alsó Duna határt alkotó szerepére. A folyók politikai határjelzésre kiválóan alkalmasak. A német testvérháborút befejező prágai béke a Majna vonalát is határral jelölte Észak- és Délnémetország között; s bár ez a határvonal csak 1866-tól 1871-ig volt érvényben, a francia propaganda még ma is ápolja ezt a határozatot, mert a Majna vonala kiváló összekötő út Franciaországtól Csehszlovákiáig. Pedig történeti és földrajzi kritikával nézve ezt a problémát: a Majna vonala sohasem volt határ észak és dél között. Geológiai tekintetben a két part egyforma felépítésű. Vízrajzilag a Majna medre vízgyűjtő ere a környező hegyek vizeinek, és számos helyen alkalmas az átkelésre. Ezáltal a Majna nem képez választóvonalat a vidékek közt, sőt kedvező összekötő út a szomszédos német területek irányában. Sem a történelem, sem a népnyelv elterjedése, sem a települési formák nem adnak támpontot arra nézve, hogy a Majna-völgye határvonalat alkosson. Az apró medencékre tagolt vidék apró politikai államok alakulására vezetett ugyan, de ezek nem a folyóvonal mentén helyezkedtek el, hanem hídszerűleg átnyúlnak rajta. A legszorosabb kap-

csolatot köztük a forgalom hozta létre, melyet régebben az országútak, ma pedig a vasúti vonalak bonyolítanak le a Rajna és a Duna területei közt. A Majna vidék lakosság szempontjából is egységes, mert az fajilag mind a kelet európai fajhoz tartozik. Ezek alapján világos, hogy teljesen téves dolog a Majnát határu l kttü zni. Ezt csak célzatos ellenséges propaganda teheti.

V. *Konrád Olbricht: A visszatekintő táj szemlélet.* Spranger már évekkel ezelőtt kimondotta, hogy a gyermekek fejében felhalmozott képzettömegek közt nincs összefüggés, s ezt a hazai földrajznak lehetne megteremtenie. A tanuló inkább éljen át, mint tanuljon. Pl. egy tájképet nem elég elragadtatással szemlélni, hanem értelmezni is kell tudni, mily természeti és emberi erők hatottak közre létrejöttén; ezt pedig csak a szabadban lehet megállapítani. A helyes meglátásokra a tanító tanít meg, úgy, hogy előveszi a lakóhely helyszínrajzát, ahonnan a különféle helyneveket tanulmányozza, melyek sok mindenféle magyarázattal szolgálnak. Ismernie kell még a hely történetét, épületeinek adatait, növényzetét, geológiai felépítését, különösen ha gazdaságilag kiaknázható ásványi kincsekről van szó. Múzeumok, gyűjtemények a hely őstörténetéről adhatnak felvilágosítást, s ez különösen fontos abból a szempontból, hogy a mai állapotot összehasonlíthatjuk a régebbi korokéval, s egyben értékelhetjük azt a munkát, melyet a nép ezen a helyen teljesített. Ebben van a visszatekintő táj szemlélet jelentősége. Hogy milyen messzire tekintünk vissza a múltba, az a tájtól függ. Pl. egy északi táj nál a jégkorszakig mehetünk vissza. A tájak megfigyelése történhetik: történeti, őstörténeti és földtörténeti szempontból. Mindegyikhez alkalmas képeket használhatunk De a falu iskolájában is alakítsunk egy helytörténeti táblát, mely a színes helyszínrajzon kívül a helység különféle nevezetességeit mutassa. Mindezt úgy alkalmazzuk, hogy a múlttal szemben megállapítható legyen, mi hogyan fejlődött a mai állapotig. Ezáltal sok jelenség, mely magában véve nem mond semmit, egy ilyen nagyobb keretbe állítva beszédes tanúja lehet egy kultúrtörténeti fejlődésnek.

Jármái Vilmos.

HÍREK.

Dr. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztert a hazai történettudomány és a magyar közoktatásügy terén szerzett kimagasló érdemeire való tekintettel a budapesti királyi magyar *Pázmány Péter Tudományegyetem Tanácsa* az egyetem háromszázéves fennállásának jubileuma alkalmából a bölcsészettudományok tiszteletbeli doktorává avatta.

A tankerületi kir. főigazgatók kinevezése. A közoktatásügyi igazgatás újjászervezéséről szóló 1935. évi VI. t.-c. végrehajtása f. évi július hó 1-én megkezdődött, melynek alapján Magyarország Kormányzója a m. kir. vallás és közoktatásügyi miniszter előterjesztésére *Pintér Jenő dr.* címzetes egyetemi nyilvános rendes tanár, középiskolai tankerületi királyi főigazgatót a budapesti tankerület, *Kemenes Illés dr.* középiskolai tankerületi királyi főigazgató, az Országos Közoktatási Tanács alelnökét a *budapest-vidéki* tankerület, *Liber Béla dr.* címzetes középiskolai igazgató, a Középfokú Iskolák

Sportkörei Országos Központjának miniszteri biztosát a *szombathelyi* tankerület, *Závodszy Levente dr.* egyetemi magántanár, főiskolai tanárt a *pécsi* tankerület, *Kisparti János dr.* címzetes tankerületi királyi főigazgató, a budapesti kegyesrendi gimnáziumi igazgatóját a *szegedi* tankerület, *vitéz. Besenyei Lajos dr.* címzetes tankerületi királyi főigazgató, a debreceni református gimnázium igazgatóját a *debreceni* tankerület, *Tamás Mihály dr.-t.*, a berlini Magyar Intézet igazgatóját a *miskolci* tankerület *királyi főigazgatójává* kinevezte; végül *Balassa István Bruno dr.* egyetemi magántanár, tanügyi tanácsost, a tankerületi királyi főigazgatói cím és jelleg egyidejű adományozása mellett a *székesfehérvári* tankerület vezetésével megbízta.

Eduard Spranger, a berlini egyetemen a filozófia tanárát — a kiváló gyermekbúvárt és pedagógust, — a budapesti királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Tanácsa az egyetem háromszázéves fennállásának jubileuma alkalmából a *bölcsészettudományok tiszteletbeli doktorává* avatta.

A Magyar Pedagógiai Társaság, f. évi közgyűlésén *elnökül* ismét *Kornis Gyula dr.* ny. államtitkár, egyetemi ny. r. tanárt, — *alelnökeül: Dr. Huszti József* egyetemi ny. r. tanár, az Országos Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Igazgatótanácsának elnökét, továbbá *Friml Aladár* ny. tankerületi kir. főigazgatót és *Mosdóssy Imre* ny. szfv. tanfelügyelőt, — *titkárául: Dr. Gyulai Agost* ny. főiskolai igazgatót, — *szerkesztőjéül: Nagy I. Béla* gyakorló középiskolai tanárt választotta meg.

A Társaság *új tagjaiul* pedig: *Boda István dr.-t*, a budapesti kereskedelmi akadémia tanárát, a kiváló gyermekpszichológust, — *Hajdú Jánost*, bpesti reál-gimnáziumi tanárt, *Dr. Nagy Iván* vkm. segédtitkárt és *Novágh Gyulát*, a népművelési titkárok szövetségének orsz. elnökét választotta.

A Társaság *tiszteletbeli tagjai: Kemény Ferenc dr. c.* tankerületi kir. főigazgató és *Sebes Ferenc*, a magyarországi piaristák rendfőnöke lettek.

A Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde c. folyóirat *Scheibner Ottó* egyetemi tanár szerkesztésében a f. évben szerkesztésének 25. éves fordulóját érte meg. (—)

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Kamara-kórusának és Énekarának hangversenye. Szeged zenei élete sokban inkább egy német kisváros képét mutatja, ezek mély tradíciója nélkül, pedig a tradíció itt sem hiányzik, csak értő, jól halló fül kell, hogy észrevegye. Amit észre kellene venni, a magyar paraszttzenét azonban kevesen karolják fel s ha a *Szegedi Kis Kalendáriumok* országos propagandát csináltak is ép Szeged környéke népi zenéjének, számos jelenség azt mutatja, hogy akármelyik másodrendű idegen muzsikos közelebb van a városhoz, mint tanyáinak ősi melódiái. E melódiák jórésze pedig a magyarsággal egyidős, talán egyetlen ma is élő abból, amit ez Ázsiából hozott. Késérő tudni, hogy ép a vezetésre vállalkozó középosztály ismeretéből hiányzik ez a zene. A jövő azonban biztató. Rég volt annyi lelkes és tehetséges, minden ízében fiatal muzsikuskunk, mint most s a valóban Phónixként „poraiból meg-

elevenedett" magyar muzsika, *Bartók* és *Kodály* immár világhírű munkásságától inspirálva szerencsésen hódít szélesebb rétegeket is.

A *Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Kamará-Kórusa és Énekkara* hangversenyének ezért különösképen örültünk. *Szögi Endrének*, a főiskola művésztanárának friss szelleme és hozzáértése aránylag rövid idő alatt biztatóan szép eredményeket ért el mindenütt, ahol dolgozott, a Főiskolán pedig egy képzett gárdát nevelt, mely jelentőségében már régen túlnötte az ifjúsági énekkarok szokásos kereteit, Szegeden pedig külön hivatást tölt be. A kórus több sikeres szereplés után tanévvégi hangversenyén teljes erejében mutatkozott be. Már a műsor összeállítása zenei eseményt ígért; örömmel hallgattuk *Szögi* egyik szép kórusát, de a gazdag programból itt csak *Kodály: Jézus és a kufárok*-jának nagyszerű előadására emlékeztetünk. A hangverseny, ha nem csalódunk, a Főiskola zenei programjának bemutatása volt. Élsősorban modernül interpretált egyházi és magyar népi zene került elénk, szépen dokumentálva, hogy a fiatal tanárnemzedék zenei nevelése korunk spiritualista tájékozódást kereső szemléletének jegyében történik s a kórral nemcsak tartalmilag, hanem technikai felkészültségében is együtt akar haladni. A zenei nevelés így nemcsak önmagáért történik, beleilleszkedhet ép a mai fiatalság lelkivilágába. Azok, akik a Főiskolát elhagyják, bizonyára nemcsak jól tanítanak majd, hanem tanítványaik lelkét is alakíthatják. Annak a jelentőségeiről, hogy ez az alakítás a verbeli magyar zenén keresztül történhet, talán fölösleges részletesen írni. Sajnos, a modern pedagógia a gyakorlatban még alig ismerte fel a zene hatalmas nevelő hatását, iskoláinkban kissé mintha mostoha gyermek lenne a komoly muzsika. Pedig van-e életkor, mely jobban kívánná a ritmust és a harmóniát, mint az ifjúság?

A *Polgári Iskolai Tanárképző* mély zenei kultúrája biztosíték arra nézve, hogy a helyes út megtaláltatott, hisszük, hogy az áldozatos, fáradságos munka, melyet itt *Szögi Endre* művészete kifejt, nevelésünknek e téren való jobbulásához vezet, hiszen minden újítás sikere a jó tanárokon fordul meg. És amint fejj már leírtuk, jogunk van azt hinni, hogy *Szögi Endre* tanítványai jó tanárok lesznek.

Baróti Dezső dr.

Három Értesítő. Itt röviden ismertetni akarjuk a cselekedtető oktatás három ismert helyének: a Dr. Domokos Lászlóné nyilv. jogú leányliceuma, a budapesti szfv. IX. ker. Mester-utcai községi irányító polgári fiú- és leányiskola, és az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolája 1934/35. tanévi *Értesítőinek* rövid tartalmát. Az *Értesítő*kben tárgyalt problémák módszertani és nevelési szempontból igen sok tanulságot nyújtanak és figyelemreméltó kérdéseket érintenek.

A Dr. Domokos Lászlóné nyilv. jogú leányliceumának *Értesítője* első tanulmányában: A húsz éves Uj Iskola címmel Dr. Weszely Ödön emlékeztetének hódol. Az alkotó munka az Uj Iskolában c. értekezés Dr. Domokos Lászlóné és Dr. Blaskovich Edit ilyen címen megjelent jeles művéről szól, amelyet Békési Gizella tollából folyóiratunk mostani száma részletesen ismertet. A következő tanulmányban Dr. Balogh Ilona: Közvetlen szemlélés és földolgozás a földrajztanításban címen értekezik. Igen tanulságos az *Értesítő* IV. fejezete, mely az intézet tanévvégi munkakiállítását ismerteti. A kiállítás

anyaga a tanulók produktív munkáiban; nagyszerű koncentrációkban s az egyes fejlődési ciklusoknak megfelelő témakörökkel a magyar kenyér problémájának feldolgozását mutatja. A VI. fejezet a tanári testület tanítástani megbeszéléseiről számol be. Dr. Domokos Lászlóné: Az Új Iskola tanmenetei, Krenszér Irma: Az osztályfőnökök nevelői teendői, — Dr. Blaskovich Edit: A globalizált egységben való tanítás, majd: A művészi nevelés, — Tagányiné, dr. Tholt Judith: A tanulóknak a történelmi órán megnyilatkozó öntevékenysége c. előadásait tárgyalta. Az Értesítő VII. fejezetében: Élet az osztályokban címmel az egyes osztályok belső lelki életét s az ott folyó szolidáris munkaközösségeket ismerteti. Az Értesítőtől megtudhatjuk azt is, hogy a kiváló nevelőintézetnek bizony elég szegényes könyvtára és szertára van, melyek mindenesetre csak a kormányzat anyagi támogatásával volnának bővíthetők. Az Új Iskola nagyszerű nevelőmunkájával erre magán már rég érdemessé tette.

A székesfőváros irányító polgári fiú- és leányiskolájának Értesítője szintén gazdag tartalmat mutat. Lagendorfer János, az intézet igazgatója: A mai iskola nevelő stílusa címen azokat a szempontokat sorakoztatja fel, amelyek egy modern, tudatosan vezetett nevelőintézet belső életét, életteljes, a gyermeki lélekhez kapcsolódó dinamikus hatásokon át irányítják. Masson Izabella h. igazgató az irányító polgári iskola tanévi pedagógiai és didaktikai munkáját vázolja. A következő cikkek az intézetben folyó szemináriumi előadások és szemináriumi gyakorlatok anyagát ismertetik. Itt Mayer Blanka: Új kérdések és régi nehézségek a III. és IV. osztály magyar nyelvi oktatása területén, — Windischmann József: Egy német nyelvi óra menete, — Dr. Leidenfrost Gyuláné: A magyar föld és népe, — Kampis Sarolta: Budapest a székesfővárosi polgári iskolák I. osztályának földrajzában, — vitéz Zsiray József h. igazgató: A földrajzi alapfogalmak tanítása Budapesten, — Dr. vitéz Sághegyi Lajos szakfelügyelő: Budapest története a polgári iskolai történettanítás keretében, — Dobos Árpád: A probléma jelentősége a történelem tanításában, — Székely Vilmos: A polgári fiúiskola számtan-anyagának felosztása a IV. osztályban, — Rucsinszki Henriette: Vegytan-ásványtani gyakorlati szeminárium anyaga, — Dr. Czanik Eszter: Természettani szemináriumi előadások, — Takáts Margit: Természettani szemináriumi gyakorlatok anyaga, — és Kerékgyártó Iloná: Tanulmányi kirándulás Szegedre címen értekeztek, illetőleg adtak elő. A szemináriumi előadások és gyakorlatok anyaga és a feldolgozás módja elmélyülő, tervszerű munkát mutatnak s hűen mutatják azt a buzgalmat is, melyet az intézet tanárai az irányító polgári iskola jó hírnevéért kifejtettek.

Az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának fennállása óta immár 56. évi Értesítőjében Kratočil Dezső igazgató: A cselekvő iskola néhány gyakorlati problémája című tanulmányában három kérdésre kíván feleletet adni: 1. mik a panaszok a ma iskolája, az ú. n. tanuló iskola ellen, illetőleg, melyek az új iskola lényeges ismertető jegyei; 2. milyen módszertani elvek érvényesüljenek általában az új iskola gyakorlati pedagógiájában; 3. az új iskolák elterjedésének és kifejlődésének mik az akadályai. (A tanulmányt folyóiratunk mai száma is ismertté kívánja tenni.) Az Értesítő második cikkében Kendoff Károly: A cselekvő földrajzi munka

megszervezése az iskolában címen értekezik, ismertetvén azokat a főbb elveket, amelyeket az azóta már megjelent: Földrajzi munkanaplói-ban érvényre is juttatott. A továbbiakban Jármay Vilmos: Osztálykirándulás a német nyelv gyakorlására c. élettelen közleményét olvashatjuk. Igen nagy érdeklődéssre tarthat számot vitéz Török Imrénék, a tanárképző főiskola és gyakorló iskolája mezőgazdasági szaktanárának: Hogyan rendezzük be a polgári iskolai gazdasági gyakorlótelepeket c. nagyobb tanulmánya, melyen át a gazdaságtant tanító szaktanárok biztos útmutatást és konkrét tanácsokat kapnak a mezőgazdaságtan gyakorlati tanításához. Az Értesítő további fejezetében: Az iskolai esztendő történetében az igazgató megható szavakkal búcsúzik el az intézet tragikusan elhunyt magyar nyelvi tanáráról: Múth Jánostól és az iskola nyugalmába vonult tanárnőjétől, Radnóti Dezsőnéől. Ebben a fejezetben ismerjük meg azokat az elveket, melyek a gyakorló polgári iskolát felelősségteljes didaktikai munkájában irányítják. Itt külön beszámoló van az intézet szép botanikus kertjének, háztartástani konyhájának és a leányok veteményes kertjének működéséről is. Az Értesítő további részében azt az intenzív és tervszerű munkát ismerteti, melyet az intézet a tanárjelöltek didaktikai kiképzésének érdekében folytat. Majd beszámol a gyakorló iskola könyvtáráról, melyből kitűnik, hogy a gyakorló polgári iskola immár 12 művel gyarapította a hazai módszertani irodalmat. (—).

A közoktatásügyi igazgatás újjászervezéséről (1935. évi VI. t.-c.) Dr. Kemenes Illés budapest-vidéki tankerületi kir. főigazgató irt az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny szeptember havi számában részletes ismertetést.

A természetrajzos-szakos tanárok és tanítók a kir. Magyar Természet-tudományi Társulat keretében *szakosztályt* létesítettek, hogy szaktárgyuk érdekét megvédhessék. Fontos volna, hogy a szakosztály célkitűzéseiben ne az ismeretek újabb halmozására törekedjék, hanem elsősorban a gyermektanulmányi elvek figyelembevételére és a jobb tanítási módszerek alkalmazására.

A Pedagógiai Szeminárium új szerkesztője. Budapest székesfőváros polgármestere *Ozori Frigyes dr.* főigazgató nyugalmabavonulásával a fővárosi Pedagógiai Szeminárium vezetésével *Haltenberger Mihály dr.* c. rk. egyetemi tanár, leánylíceumi igazgatót bízta meg, aki átvette a Pedagógiai Szeminárium c. pedagógiai folyóirat szerkesztését is.

Az ipariskolák igazgatása és felügyelete. A m. kir. Minisztérium 1935. évi 8620/M. E. sz. rendelete alapján az iparoktatási intézetek (felső ipariskolák, ipari szakiskolák, ipariskolák) igazgatása és felügyelete 1935. évi szept. 15.-én az *iparügyi miniszter hatásköréből a vallás- és közoktatásügyi miniszter hatáskörébe ment át.* Az intézetek ipari szempontból történő felügyeletének módját és rendjét az iparügyi miniszter a vallás- és közoktatásügyi miniszterrel egyetértően rendelettel szabályozza.

A Szegedi Pedagógusok Köre, mely a múlt tanévben mint alakulat mű-

ködött, egyéves munkálkodása után a f. tanévben *egyesületté szervezkedik*. Az alakuló közgyűlés az állami gyakorló polgári iskola épületében október hó 20-án lesz. A közgyűlést előkészítő bizottság az egyesület elnökéül *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi ny. r. tanárt, a szegedi egyetem pedagógia-lélektan tanárát, a kiváló gyermekpszichológust jelölte. Az egyesület céljántűzte ki, hogy: a) a nevelés és tanítás ügyét, a nevelői munkálkodás eredményességét és tudatosságát a pedagógia elméleti és gyakorlati kérdéseinek fejtegetése, megvitatása és megbeszélése által előmozdítsa; b) hogy a szegedi különböző iskolatípusok nevelőit egy táborba egyesítse s azok körében az egységes nemzeti nevelés érdekében szükséges és fontos közszellem és harmónikus együttműködés feltételeit megteremtse; c) hogy a tanítóság és tanárság erkölcsi és anyagi érdekeinek elismeréséért munkálkodjék.

Az Egyesület működése elé a legnagyobb bizalommal tekintünk s hiszszük, hogy munkálkodásának hatásai nemcsak Szegeden, hanem azon túl is értékes gyümölcsöket fognak teremni.

Szünnidei tanfolyamok A vallás- és közoktatásügyi Miniszter Ur a nyári folyamán a középfokú iskolák tanárai részére több tanfolyamot rendezett.

1. *Igy latin nyelvi és irodalmi továbbképző tanfolyam* volt a budapesti Középiskolai Tanárképző Intézetben a *latin tanító középiskolai tanárok részére*.

A tanfolyam előadói: Dr. Kornis Gyula, Dr. Alföldi András, Dr. Förster Aurél, Dr. Huszti József, Dr. Kerényi Károly, Dr. Melich János egyetemi ny. r. tanárok, Dr. Kisparti János tankerületi kir. főigazgató, Dr. Finály Gábor ny. középiskolai kir. főigazgató és Dr. Szidarovszky János egyetemi előadó tanár voltak. A tanfolyamon 49 középiskolai tanár vett részt.

2. *A tanítóképzőintézeti földrajzszakos tanárok részére* a budapesti állami tanítóképzőintézetben egy hetes szakértekezlet tartatott. Ennek előadói: Cholnoky Jenő dr., egyetemi ny. r. tanár, Dr. Padányi-Frank Antal, továbbá Balás Béla tanügyi főtanácsos, Barabás Tibor, Prochaska Ferenc dr., Girtler Mária, Mesterházy Jenő, Szalatsy Richard, Kéz Andor dr., Braun Angela, Varga Lajos, Blénessy János, Szontagh Kálmán, Tóth Ferenc dr., Nagy Ferenc, Elekes Dezső dr., és Gulyás István Árpád dr. a tanítóképzőintézeti tanárság szakférfitai voltak. A tanfolyamon 59 tkp.-intézeti tanár vett részt.

3. *A polgári iskolai tanárok részére* az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán két tanfolyam rendeztetett: a) *kéthetes közismereti tanfolyam* a földrajz-természetráraj-vegytan-, illetőleg a matematika-fizikaszakos tanárok és b) *négynhetes mezőgazdasági tanfolyam* a mezőgazdaságtant tanító tanárok részére.

A tanfolyamok vezetője: Dr. Látke Aurél főiskolai igazgató, az Országos Polgári Iskolai Tanárvizsgáló Bizottság alelnöke, előadói pedig: 1. *a közismereti tanfolyamon*: Dr. Kogutowitz Károly egyet. ny. r. tanár, Dr. Ábrahám Ambrus Andor, Dr. Greguss Pál, Dr. Sz. Nagy Gyula, Frank János főiskolai beosztott tanár, Kratofil Dezső gyakorló polgári iskolai igazgató, a főiskolához beosztott tanár, Kratofil Dezső gyakorló polgári iskolai igazgató, Kendőff Károly, Jeges Sándor és Matzkó Gyula gyakorló iskolai szakve-

zető tanárok voltak; 2. a mezőgazdasági tanfolyamon pedig: Dr. Ábrahám Ambrus és Dr. Greguss Pál egyetemi m. tanár, főiskolai r. tanárok, vitéz Török Imre, a főiskola és gyakorló iskolájának mezőgazd. szaktanára, Okályi Iván m. kir. kertészeti intéző, Szepessy József m. kir. szőlészeti és borászati főfelügyelő, Hammel Dezső városi főkertész, Veress József felügyelő-igazgató, Sára Gyula m. kir. gazdasági felügyelő és Géher Lajos, a gazdasági népiskolák országos szakfelügyelője adtak elő.

I. A közismereti tanfolyamon az ország különböző részeiből 73 tanár vett részt, akik közül 12 férfi-, 33 nőtanár és 28 szerzetes tanár volt, míg a mezőgazdasági tanfolyamon 18 férfi tanár volt jelen. (—)

A gyakorló polgári iskola könyvtára. A gyakorló polgári iskola kiadásában megjelenő methodikai könyvsorozatból eddig megjelentek:

I. kötet. *Az élet iskolája.* Szerkesztette: Szenes Adolf. Ára füzve 10 P, díszes vászonkötésben 12 pengő.

II. kötet. *Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításában.* Irta: Szenes Adolf. Ára kötve 3.50 pengő.

III. kötet. *Mennyiség-tanítás az élet iskolájában.* I. rész. A számtan és algebra tanításának vezérkönyve. Irta: Szenes Adolf. Ára füzve 5.60, P, kötve 6.80 P.

Ugyanitt megjelent: *Módszeres dolgozatok.* Irta: Kratofil Dezső. Ára 2.80 P.

V. kötet. Matzko Gyula: *Kísérleteztető fizikatanítás.* Ára: 12 P, tanároknak 8 P.

VI. kötet. Jeges Sándor: *A biológia tanításának vezérkönyve.* Ára 10 P, tanároknak 7 P.

VII. kötet. Múth János: *A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban.* Ára 4.40 P.

VIII. kötet. Kendoff Károly: *Vázlatok a földrajztanításhoz, — mit rajzoljunk a földrajzi órán?* I—IV. rész. Ára 6 P, tanároknak 4.50 P. (A második kiadás most jelent meg.)

IX. kötet. Fogassy Ödön: *Szöjgd- (kézimunka) mintalapok.* Ára 6.80 P.

X. kötet. Jeges Sándor: *Vázlatok a természetrajztanításhoz.* Ára 5.60 P.

XI. kötet. Kendoff Károly: *Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, — földrajzi gondolkodásra való nevelés.* Ára 12 P, tanároknak 8 P.

XII. kötet. Matzko Gyula: *„Vázlatok a fizikatanításhoz.”* Ára 8.60 P.



A Cselekvés Iskolája 1934/35. tanévi *Tartalomjegyzékét* jelen számunkhoz csatoltuk.

Lapunk jelen száma 120 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a m. kir. Póstatakarékpénztár 42019. számú csekk-számlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Ötödik közlemény)

C) A pszihés nemi különbségek és az együttes nevelés kérdése.

Lélektani közleményeink egymásutánjában eljutottunk ahhoz a kérdéshez: mennyiben mozdítja elő a nevelés öntudatos szabályozását a növendékek azon *típusos* lelki különbözéseinek ismerete, melyek a *nemből* fakadnak? Van-e lelki különbség és ha igen, miben áll ez a különbség a fiúk és lányok között? Mikor jelentkeznek ezek a pszichés különbségek a fejlődés és iskolabajárás folyamán? Mennyiben vannak hatással a nevelés és tanítás alakítására — és különösen: mily következtetések vonhatók le a *koedukációra* és *koinstrukcióra* a lélektan idevonatkozó vizsgálataiból?

A legelső kérdés, mellyel szembe kell néznünk: melyek az alapvető különbségek a *felnőtt férfi és női lelkiség* között? A gyermekek és ifjak, valamint az iskolai növendékek itt tervbevett differenciápszichológiai vizsgálata csak akkor vezethet kellő eredményre, ha először a felnőtt férfi és női típusok *lényeges lelki jegyeit* már sikerült megállapítani és ha már tudjuk egyúttal azt is, melyik az a *központi vonás*, az a centrális jelleg, mely mintegy a férfi és nő lelki „lényege” s melynek alapján más vonások, jellegzetességek is megérthetők és értelmezhetők. Az idevonatkozó vizsgálatok részint a kísérleti lélektan, részint a karakterológia fáradozásai alapján elegendő világosságot nyújtanak, úgy, hogy nem nehéz kielégítő képet nyújtani a férfi és női lelkiség lényeges eltéréseiről. Néhány tudományos eredményt már csak azért is érdemes lesz e helyen felsorakoztatni, hogy olvasóink lássák: mi a különbség ennek a témának: „*Férfi és Nő*” tárgyalásában egyfelől a népszerű bölcselők-

dés és zsűrfilozófia, másfelől a valódi tudomány szempontjai és eredményei között. (Irodalmat, könyvészeti felsorolást e helyen nem adhatunk: a kérdés irodalma ugyanis egyike a leggazdagabbaknak és a legszétágazóbbaknak.)

a) *A személyiségtudomány* felfogása szerint a nemek közötti összehasonlítás legjobban úgy fog sikerülni, ha sorra vesszük az emberi személyiség egyes végső összetevőit. Ezek között első a *pszichés energia*. Kérdés: mi a különbség e tekintetben? Általában: a nőt „gyengébb nemnek” szokás tartani s kétségtelen, hogy sok oly fizikai munkára képtelen, amit a férfiak végeznek a fehér ember társadalmában (pl. zsákhordás, kovácsmesterség stb.), de nem tagadható az sem, hogy a nők bizonyos testi fáradalmakban többet s huzamosabban tudnak teljesíteni, mint a férfiak, (pl. hegyitúra bizonyos országokban, vagy a betegápolás, gyermekápolás, virrasztás), és vannak primitív népek, melyeknél a nők végzik a földművelés fárasztó munkáját. Mindez nemcsak „fizikai”, hanem a vele egybeforrott „lelki” energiától is függ. A nők lelki energiájának jellemző sajátossága, hogy vele a fizikai erejük fogyatékosságait *kompenzálni* tudják, de természetesen főképen sajátos életterületeiken, azokon, melyekre biológiai alkatuk őket eleve predesztinálja. Lelki energia tekintetében eszerint nem úgy kell a nemek különbségét látni, mint a népszerű bölcseelkedés szokta a kérdést eldönteni: nem egyszerűen a „több” vagy „kevesebb” kérdése ez, nem is a férfi nagyobb *értékességének* a problémája; a nő nem alacsonyabbrangú a férfinál, hanem — *más*; mint minden egyéb lélektani kérdést, a lelki energia kérdését is akkor dönthetjük csak el helyesen, ha megvizsgáljuk, *milyen sajátos működési körökben* mutat fel többletet, vagy pedig kevesebbet a női a férfival szemben.

b) Más-e a férfiak *pszichikai tempója és ritmusa*, mint a nőké? Erre a kérdésre nem könnyű felelni egyrészt azért, mert az *egyéni* különböző lelki tempót férfi-női *típusok* szerint még nem vizsgálták s így nem találunk kérdésünkre leszűrt eredményben feleletet, másrészt pedig a lelki tempó más személyiségi sajátosságokkal szövődik egybe, minők pl. a *labilitás* (a lelki folyamatok hirtelen egyensúlybomlása) és az *állandóság*, kitartás (az előbbi sajátosság ellentéte). Azt eldönteni, vajjon a *tiszta* lelki tempó, vagyis a lelki folyamatoknak, cselekvéseknek gyorsaságát, vagy lassúságát a férfiaknál találjuk-e meg tipikusan nagyobb mértékben, nem lehet; ez a sajátosság egyénről-egyénné változik, férfiaknál és nőknél egyaránt. Ellenben úgy látszik, a labilitás nagyobb mértékben női, az állandóság pedig inkább férfias sajátosság; *bizonyos lelki területeken* nagyobb ingadozást, gátolatlan ugrasságot találunk a nőknél, kivéve a makacssággal kapcsolatos, vagy a türelem, rendszeretet körébe eső tevékenységeket. A tárgyi világgal összefüggő tevékenységekben általában kissé nagyobb következettség jellemzi a férfit, mint a nőt. Nagy depressziók, lelki megrendülések eseteiben ez a viszony azonban megfordul: az élet nagy válságaiban sokszor épen a nők a határozottabbak, — nem ingadoznak, mikor az élet nagy kérdéseiben döntésről, kitartásról van szó; ilyenkor ők öntenek lelket az „erősebb nembe”, ami egyébként az ő nagyobb (globális) lényeglátásukkal is összefüggésben van.

c) Alapvető tényezők lelki életünkben: a *fogékonyság*, az *emlékek megőrzése* és a *lereagálások*. A fogékonyság: velünk született érzékenység, vagy

tompaság a lélekre ható mindenféle ingerekkel szemben. Általában jellemzi a nőket a férfiakkal ellentétben, hogy nagyobb mértékben kötve vannak a benyomásokhoz; sokszor az első benyomás döntő náluk; ez a tulajdonságuk kapcsolatos a *perszeverációra* való nagyobb hajlammal és azzal, hogy ítéle-sükben tágabb tere van a tiszta gondolattól különböző más befolyásoló ténye-zőknek (l. alább). A fogékonyság sokszor hisztériás sértődöttséggé válhatik; az ilyen egyének mintegy sebes lelki felületen fogják fel a benyomásokat. Ez a sajátosság is inkább a női típust jellemzi; roppant visszhangot és rendelle-nes reakciót kelthet az ilyen lélekben minden kis benyomás is. A *lereagálás* különféle fajai közül a nőt talán inkább jellemzi a *mély* lereagálás (különö-sen a szerelmi és egy másik személlyel összefüggő esetekben); ugyanígy jel-lemző náluk a *nehéz* és nem *maradéktalan* lereagálás is; könnyebb és végle-gesebb a nem-személyi -vonatkozású lelki élmények lereagálása. E tulajdon-ságok egyébként a pszichikai típustól és a fejlődési korszaktól is függenek.

d) A lelki élet *gazdagsága*, vagy *szegénysége*, *bonyolultsága*, vagy *egy-szerűsége*, *egyensúlyozottsága*, vagy *egyensúlytalansága* (lelki konfliktusok, zavarok) oly sajátosságok, melyek egyik nem számára sem foglalhatók le kizárólagosan, vagy akár csak tipikusan jellegzetes mértékben sem; csupán ezek beállásának egyes konkrét esetei függenek más feltételektől a férfínál s másoktól a nőnél.

e) Az *élteljesség*, az *én mélysége*, *szabályozottsága*, az *alaphangulat* szintén végső összetevői személyiségünknek. A nőt nagyobb mértékben jellemzi az, amit *Jaensch* „integrált típusnak” nevez: nem „skatulyákban” és „reke-szekben” éli le lelki életét, nem annyira személyiségének töredékeivel vesz részt a cselekvésekben, hanem egész énjével; pl. ha igazán szeret, akkor más tevékenységeket nem tud folytatni párhuzamosan a szerelem mellett, míg normális esetekben a férfi erre inkább képes; a nő egyes lelki körei között nincsenek merev válaszfalak, — az egyik kör mozgalma a többire is áterjed és egyetlen érzés, cselekvés az egész személyiséget mintegy magába olvasztja. A külső világból is inkább az *egészeket* fogják fel a nők. A *tudati organizáló-dás* tehát más és más a két nemnél. Ezt a nagyobb integráltságot abból értel-mezhetjük, hogy a nőkben az ösztön-élet könnyebben egybeszővődik a maga-sabb tendenciákkal, — az anyai (vagyis a középponti női) tendencia adja a táplálékot a társas hajlamoknak, a személyibb beállítódásnak, a nagyobb ön-átadás és alkalmazkodás szükségletének. („Einzelligkeit des seelischen Baus der Frau“, *H. Sachs*. — „A szerelem a férfinak csak epizód, — a nőnek egész életét betölti“, *M. Stael*.) Az a sajátosság is idetartozandónak látszik, hogy a nőket az olvasásnál a tartalom teljesen leköti, — egyéb mozzanatok elke-rülik figyelmüket épúgy, mint ahogy a — helyesírásban, ugyanazon okból, gyöngébbek, mint a férfiak. Összefügg a mondottakkal a női „*intuición*“ Kér-dése is, melyről alább szólunk. Az *én mélysége* is életesebb, ösztönösebb, bio-lógiai alapon nyugvóbb náluk, mint a férfiaknál, a női *én zártabb egységet* mutat, *szabályozottabb*, *centralizáltabb*, mint a férfié, (mihelyest megtalálta *valódi* női életvonalát. A híres női „állhatatlanság” (la donna e mobile) bizonyos szempontból határozott következetességnek mondható: a *keresés* következetessége ez annál a női személyiségnél, aki még nem találta meg a

végzetszerű, kikristályosító középpontot életében. A szeszélyesség és állhatatlanság azonban részben onnan is ered, mert a nőben (talán a társadalom hosszú fejlődésének eredményeképpen) erősebb a hajlam a saját gyengeségük túlzott felismerésére (csekélyebbértékűségi érzés) s így nem bíznak cselekvéseik sikerében; viszont azonban a türelem, a hűség szintén sajátos „női” jellegek; — ez is mutatja, hogy lelki életük általában szabályozottabb, mint a férfiaké. A nők a rendnek, szabályszerűségnek felelősködő hívei szoktak lenni.

f) A nők *alkalmazkodóképessége* közismerten nagyobb, mint a férfiaké, aminek okát ismét a nagyobb személyi beállítódásban kereshetjük. A nő általában sokkal kevésbé önző, mint a férfi, bár a közfelfogás ennek ellenkezőjéről van meggyőződve: a nőt épen alapmeghatározottsága ösztönzi az odaadás, önfeláldozás, a nagyobbfokú részvét viselkedésformáira, a nagyobb altruizmusra; az igazi házasságban és szerelemben a nő teljesen feláldozza magát a férfinak s a családnak, sokszor anélkül, hogy ezt magában öntudatosítaná. Az alkalmazkodóképesség összefügg a szeméremérzéssel is, mely gátolja a teljes önátadást. A nőknél sokkal nagyobb, erősebb a tisztán szexuális jellegű szeméremérzés, míg a férfiban jobban előtérbe léphet az „etikai” szeméremérzés, mikor is büntudat szövődik a nemi tevékenységbe. Viszont a férfiaknál, úgy látszik, hamarabb megfogytatkozik, sokszor már a nemi serdülés beállta előtt. — Milyen az *uralkodó cél és érdeklődésirány* a két nemnél? Ez a kérdés is ide tartozik. A nőkről elmondható-e, hogy inkább *egocentrikusak*, mint a férfiak? Látszólag ez ellen szól a nők nagyobb alkalmazkodóképessége. Ha azonban önmagáért, önmaga céljaiért alkalmazkodik valaki, és ha, következésképp, hiányzik az önfeláldozásnak, a végső fokon való áldozathozatalnak a mozzanata az illető személyiségből, akkor valóban egocentrikus egyéniségről van szó (ellentéte a heterocentrikus személyiség). A nők nagyobbfokú egocentrizmusát némelyek a női hűséggel szokták példázni, amibe azt is beleértik, hogy a nők nem igen tudják elviselni a kigúnyoltatást, nevetségessé tételt, stb. A hűség a nagyobb érzelmességgel függvény össze, nemcsak nőknél, hanem férfiaknál is sok esetben megtalálható; a nők egocentrizmusa azonban jól összeegyeztethető altruista hajlamaikkal; t. i. közvetlenül önmagukért altruisták, tehát egocentrikusok, (bár nem egoisták), ami persze nem jelenti azt, hogy a férfiakban ez a tulajdonság nem volna meg. — Aki a *befelé*-, vagy *kifelé*-fordulás és *érdeklődésirányok* jellegzetességei között akar választani s keresi a nemek pszichés különbözését, a nőknél a „befeléélés” nagyobb fokát fogja találni, ha ez nem is mindig értelmi befeléfordulás; a „kifelé-fordulásuk” pedig a következő köröket öleli fel: a család és a gyermek („Alles am Weibe ist ein Rätsel, und alles am Weibe hat Eine Lösung: sie heisst Schwangerschaft“, *Nietzsche*); a vallás; a szépség tartományai; az erkölcsiesség értékei egyik nemnél sem dominánsabbak, uralkodóbbak, mint a másikon. *Heymans* úgy véli, hogy a nőknek nagyobb az erkölcsi érzékük, mint a férfiaknak, mert altruistábbak. A tévedés ott van, hogy az igazi erkölcsiesség nem a természetes hajlamokban és impulzusokban van, — ezek önmagukban sem nem erkölcsösek, sem pedig nem erkölcstelenek, hanem a megindokolásban, vagyis a legfőbb értékben. E tekintetben a két nem között nincs eltérés. A nőket ezzel kapcsolatban jellemzi azonban az erkölcsi érté-

kekkel szemben is megnyilatkozó nagyobb fogékonyságuk, ami egyes kötelességek teljesítését számukra megkönnyíti, továbbá jellemzi őket a példától való nagyobb függésük s a konzervativizmusra való nagyobb hajlamuk.

g) Nagyobb exaktság uralkodik azokban a vizsgálatokban, melyek a két nem érzéklésének, értelmességének, érzelmi, akarati világának, motorizmusának, a pszichés tartalom megszerzésének, és feldolgozásának pszichikai különbségeit tárják fel. Épen ezek a pontosabb kutatások mutatták meg, mily csekély az eltérés a jelzett területeken a férfi és női lélek között (v. ö. *Lipmann* hatalmas anyaggyűjteményét). A férfiak általában felsőbbrendűek a térszemléletben, az idő- és súlyérzék működésében, míg a nők fölülmúlják a férfiakat a színek közötti finomabb megkülönböztetésben, a hallás, ízlés, hőmérsék, a bőr érzeteinek minőségi és fokozati jellegzetességeiben. (A szaglás-érzetekről nincsenek még határozottabb adataink.) A férfiak között több a színvak. De a nők nagyobb általános érzékleti tökéletessége még nem bizonyítható. A férfit jellemzi továbbá a mozgások általánosan nagyobb precizitása, a mozgások jobb összerendezettsége, a gyorsabb járás; míg a nők előbb érik el a serdülés folyamán mozgásaiknak, fellépésüknek összerendezettségét, kerekdedségét s bizonyos felsőbbiséget mutatnak a kezűgyességben és az írásmozdulatokban, táncban. A nőket némelyek jó *megfigyelőknek* tartják s valóban azok is, de csak azokon a területeken, melyek őket érdeklik; vagyis a személyek, affektív mozzanatok megfigyelése erősebb náluk, míg a férfiak erőssége a tárgyi megfigyelésben van. A nőket jellemzi a nagyobb *képzetgazdaság* a személyiségek, a mindennapi és szűkebb társaséletnek, s a vallásnak körében; a férfiaknál inkább a távolabbi társas környezetből merített képzetek, továbbá a tárgyi világ képzetei nagyobb számúak és több a nemi életre vonatkozó képzetük. Ami a nők emlékezését illeti, ellenmondásokkal találkozunk, épúgy, mint a megfigyelésük értékelésében: általában jobb náluk a közvetett emlékezés, mint a férfiaknál; jobban tudnak emlékezni (szóról-szóra tanulni) jobb az arc- és színemlékeztetik és kellemes érzésekkel kapcsolatos emlékezésük, míg viszont a kellemetlen érzelmek gátolják és zavarják a hű emlékezést (személyi beállítottság, érzelmi tényezők). A reprodukció folyamatát jellemzi a nőknél az, hogy társításai egyfelől ugrásosabbak, formálisabbak, mint a férfiaknál. több az érintkezési és tapasztalatból eredő asszociációjuk, másfelől jobban ki van téve a perszeveráció hatásának és kevésbé eleven. Ennek megfelelően alakul a nőknek *fantázia-élete* is. Valószínűleg nagyobb a női fantázia valószínűleg pótló értéke, (mert nagyobb a szükséglet!), gazdagsága, színessége, de egyben irányítottságának hiánya is (csapongás — de egyes területeken, pl. a személyi és nemi beállítódás eseteiben nagyon is irányított). A *lereagálás*ról már fentebb volt szó. — Külön fejezetben kellene szólnunk a női *intelligencia* sajátosságairól, ez ugyanis a legvitatottabb kérdés az idetartozó irodalomban. Röviden így összegezhetjük a kutatások eredményeit: a tágabb értelemben vett intelligencián az értelemtől is *vezetett* ügyes, „ösztönös“ alkalmazkodóképességet értjük, mely bizonyos találékonysággal párosul; a gyakorlati életben ez a tulajdonság fontosabb s a nők ebben felülmúlják a férfiakat. A szoros értelemben vett intelligencia (viszonyismeret) működési módjai: a lényeglátás, az elvonás, a kritikai képesség, az elemző és összefogó képesség, ítélet, következtetés stb., melyeket sok külső tényező szokott tiszta érvé-

nyesülésükben megzavarni, pl. az érzelmek, elfogultságok, előítéletek, hagyományok túlságos figyelembevétel stb. A „tisztá értelem“ fentebbi formáinak érvényesülését nőknél-férfiaknál a pszichológia még nem vizsgálta meg kellő részletességgel. Mégis megállapíthatunk egyes különbségeket a két nem intelligenciája között (most a gyermekek iskolai teljesítményeit nem véve figyelembe). A férfiaknál az *elvonás* képessége fejlettebb, mint a női gondolkodásban. A konkrét dolgok jobban érdeklik a női gondolkozást, az elvontságok általában ellenszenvesek nekik. Viszont a nők a *globális lényeglátásban* erősebbek, azaz jobban „eltalálják“ a (személyi vonatkozású) dolgok és helyzetek lényegét, mint a másik nem, aminek természetesen az is oka lehet, hogy a nő „közelebb áll az élet titkához“, mint a férfi, mert életet hordoz, életet ad és életet nevel, hivatásszerűen, szükségből s így intuíciója mintegy „ösztönös“. Az intuíció ugyanis a faji tapasztalatok tudat alatt működő ötletekben, okoskodások nélkül ismereteket („ötleteket“) nyújtó elraktározódásából származik. A globális intuícióval kapcsolatban áll az a sokszor megfigyelt jelenség is, hogy a női értelem az „egészekre“ irányul, de ugyancsak kapcsolatban van a női psziché egyik legmélyebben nyugvó alapvonásával: az érzelem nagyobb dominanciájával és a személyi beállítottsággal is. A nők *átfogó képességét* az intelligencia-vizsgálatok eddig még nem hasonlították egybe a férfiakéval, valószínű azonban, hogy ebben a pontban a férfiak teljesítményei fölülmúlják a nőkéit; a *differenciálás*, megkülönböztetés képessége logikai dolgokban szintén a férfiaknál mutatkozik erősebbnek a megfigyelők előtt. A jobb *matematikai* és *logikai következtető*-képesség, az értelmi kombinációk nagyobb ügyessége és biztonsága szintén a férfi nem számára van fenntartva, valamint az *elméleti gondolkodás* nagy összefüggéseit is inkább, vagy teljesen a férfiak teremtik meg, a logikai norma tudata is fejlettebb náluk. (Zenei, matematikai, filozófiai nagy alkotások, technikai-konstruktív dolgok, felfedezések terén nőket nem találunk.) Gondolkodásunk *mélysége* kisebb (az érdektelen területeken), mint a férfiaké, — innen van, hogy a nőket a látszat könnyebben félrevezeti. Viszont az ú. n. „*praktikus értelem*“ mezején a nők vezetnek és ragadják el a győzelem pálmáját: emberismeret és embervezetés, egyesületek, nevelés, család, betegápolás, stb., stb. terén mutatkozik meg a női intelligencia nagyobb felsőbbisége, vagyis ott, ahol több tapintatosságra és ösztönösségre, nagyobb biztonságérzésre, gyors és eleven állásfoglalásra van szükség. A nők előbb említett alapvonásaiból (nagyobb érzelmesség, egészre irányulás, személyesség), jól megérthető, miért mutatnak fel a praktikus értelem területén nagyobb sikereket a nők; azért, mert gondolkodásukon uralkodnak az ú. n. „*külső (heterogén) tényezők*, főképen az érzelmesség („érzelmi logika“), az előítéletek, az előzetes állásfoglalások, rokon- és ellenszenv, a túlzás konzervativizmus, a fanatizmus, rajongás stb., egyszóval az „*affektív gondolkodás*“ számtalan fajtája. Viszont a férfiak ítélete óvatosabb, önállóbb; a nőknél a rokon- és ellenszenv, s az előítéletek (vagyis a meglévő és perszeveráló érzelmek uralma) szembehelyezkednek minden új gondolattal; a nők ítéletei többnyire eleve „*készen*“ vannak s ők csak utólagosan keresnek hozzájuk érveket (az az „*érzelmi logika*“ épen fordítottja a helyes logikának); általában jellemzi a nőket, hogy a (tudományos) problémákat nem szeretik, inkább a kész, megállapodott eredményre

vágnak; az érzelem túltengése a logika felett viszi a nőket egyfelől a konzervativizmus állásfoglalásaira (az érzelem ereje ragaszkodóvá tesz), az ismert nem könnyen adják az ismeretlenért, — de elragadja őket az újdonság is, ugyanazon érzelmi alapon; nagyobb szuggesztibilitásuk, hajlamuk a rajongásra, vagy a fanatizmusra szintén a gondolkodás heterogén tényezőinek uralmára mutatnak. Ez az alaptulajdonság sokszor megóvjá a nőt a férfi értelmi egyoldalúságaitól (elveken lovaglás, vaskalaposság, merevség, „Recht-haberei“ az imponerabiliák kevésre becsülése, elméleti illúziós-hajlam, szűk látókör, stb.), — de viszont őt magát is bizonyos fogyatkozásokra teszi hajlamossá (a szellemi tisztánlátás hiánya, rendszer- és alapnélküliség, önállótlan-ság, előítéletek, érték- és norma-vakság, gátolatlan konkrétizmus, túlzó maradás stb.)

g) Átterve a nőknek már többször említett egyik leglényegesebb pszichés jellegzetességére, a *nagyobb érzelmességre*, azzal a kijelentéssel kell kezdenünk, hogy ez a „nagyobb“ emocionalitás nem annyit jelent, hogy a nő *minden téren* érzelmesebb, mint a férfi, hanem: a nő érzelmessége függetlenebb pillanatnyi érdekeitől, lelkibb, szellemibb, önzetlenebb; a nő érzelmei gyakran ellenkeznek érdekeivel, vagy függetlenek tőlük; továbbá, hogy a nőknél az érzelem alapjelenségei a kín és kéj (Lust—Unlust) nagyobb erőfokúak, mint a férfiaknál; az érzelmi életük gyorsabb, váltakozóbb, az érzelmek utóhatása erősebb, a gondolkozásban és cselekvésben több náluk az érzelmi alap; érzelmeik inkább vidámak, (a férfi nem általában jobban hajlandó az állandó komolyságra, depresszióra), élénkebbek; hajlamosabbak megijedésre (hirtelen veszély esetén), de könnyebben lelkescsdnek is; hősiesek, ha személyi kapcsolatuk kívánja (undort keltő foglalkozások); nagyobb náluk a mások személyi életében való részvétel hajlandósága. Ez az érzelmesség magyarázza meg legmélyebbről a nők vallásosságát (a vallástalanság gyökeresen ellenkezik a női (pszichével, l. Faust-nál I. 3615. kk.) társasági életét s részben a csekélyebbértékűségi magatartását is (bár ez több összetevőből ered, mint pl. a nők társadalmi helyzetének évezredes kialakulásában ecjlő ok: a nők „elnyomatottsága“); a nők szexualitása részben szintén az érzelmesség uralma alatt áll: a nőnél állítólag a szexuális érzelem nagyobb kisugárzást mutat (átterjed) és mélyebb személyi rétegekbe hatol; egyúttal lelkibb, szellemibb természetű és az egész személyre irányuló. A nők jellegzetes *félénksége* már csak egy részlet a csekélyebbértékűség magatartásában, egyúttal a nők nagyobb védekező-ösztönén is alapulhat; a nő „schüchternebb“, bátortalanabb, mint a férfi és nyájas bánásmódot igényel. A nagyobb emocionalitás okozza a hazugságra való nagyobb hajlamukat, sőt az „egészre“ irányuló felfogásukat is: aki „érzelemmel“ nézi a másik embert, nem tudja őt „elemezni“ (Heymans nagy érdeme, hogy a női psziché helyes megismerésében az érzelmesség szerepét hangsúlyozta). — A nők *akaratli életének* jellemző sajátosságait a könnyebben induló akarásban, az elsietett cselekvésre való nagyobb hajlamban láthatjuk, bár ez utóbbi sajátosan keveredik a nőkben az ösztönös tetterő és állandóság csekélyebb voltával s ennek során a hízélgés, alkalmazkodás, ügyes lavírozás viselkedésformáival. Veszély esetén is a nő elbúvik, strucepolitikát folytat, vagy ostobának tettetli magát. Nagyobb haj-

lama van az emberbaráti tevékenységekre, a hiúság, tetszeni vágyás formáira. A nő reaktív akarata erősebben fejlett, mint az aktív, ezért türelmesebb, tűrőbb természetű, — de (reaktív módon) harciasabb, bosszúállóbb, dacosabb, több passzív ellenállást tanúsít. A férfinál nagyobbfokú meggon-
doltságot és értelmi elvek szerint folyó cselekvést, a szokásokban nagyobb szilárdságot, a cselekvésekben több életes alapot, támadóbb szexualitást, nagyobb politikai hatalamra, haszonra, tiszteletre törekvést találunk. A nők mindent nagyobb buzgalommal csinálnak s ezért tevékenységük teljesen elfoglalja őket. „Aktívabb“ típus a nő, mint a férfi, s bizonyos területeken nagyobb eredményességgel. Ha ellentétes tevékenységek között (pl. áldozathozás és személyi érdek) kell választani, a nőket érzelmességük könnyebben átsegíti a helyzet kritikuskus voltán. A nők általános akaratgyengeségét nem lehet pszichológiai adatokból bebizonyítani; ezt a tulajdonságot inkább más tényezőkre kell visszavezetni (félénkség, bátortalanság, nagyobbfokú alkalmazkodás stb.), míg pl. az önfeláldozásban, az önként vállalt fáradalmakban, a betegápolásban, vagy a gyermeknevelésben mutatott hősiess türelmük a nőket nem a gyengeség, hanem a kitartó akaratenergia fényében mutatja. Ellenálló erejük nagyobb itt, mint a férfiaké. A nők akarata csak ott „gyenge“, ahol személyi érdekeik nincsenek. Kötelességérzetüket, igazságérzésüket bizonyos „differenciálatlan globalitás“ jellemzi; a nő nem „amorális“ abban, amit kötelességének ismer, ellenkezőleg, azt nagyon komolyan veszi; de inkább csak „érzi“, mit kell tennie, nem elemzi a feladatot; a tulajdonjog stb. kérdéseiben pedig nem a törvénykönyvet, hanem saját méltányosságérzését követi. S mivel a nagy szenvedélyekhez nagy, számító akarat is kell, azért a fentebbiekből világos, hogy a nők inkább az *indulatos*, mint a szenvedélyes típushoz tartoznak.

h) A részleteket nagyon sokáig lehetne még halmozni; célunkra most még csak az szükséges, hogy még egyszer tömören rámutassunk a *női lélek megkülönböztető központi alapvonásaira*, — azonkívül, hogy szembeállítsuk a *férfi és női típus választos képét*. — Már említve volt, hogy a „nagyobb érzelmesség“, a „személyibb beállítottság“, és az „egészre“ való irányulás az a hármass, de egybefonódó alapmozzanat, melyből a női psziché minden egyéb megnyilvánulását értelmeznünk kell, amennyiben t. i. a férfitől különbözik. A két nem közötti különbség tehát nem értékbeli (a nők nem alacsonyabbrendűek¹⁾), nem is lényegbeli, hanem bizonyos területeken csekély fokozati különözésben áll (az egyik *vagy* a másik fél javára) fokozati és főként: szerkezeti a különbség. A nőnek más a felépítése — ugyanazon anyagokból — mint a férfinek. A férfi és nő lelki portréját, típusát Klages, Lochner és mások alapján, a fentebbi három alapvonás figyelembevételével a következőképen szemléltethetjük:

1. A férfi *egyenibb*, a nő inkább *típus-lény*; a férfiak kísérletileg mérhető lelki sajátosságai nagyobb eltéréseket mutatnak az átlagtól.
2. A mérhető sajátosságok különbözése a két nemnél *nem nagy jelenségek*, s egyre inkább eltűnnek, amint a magasabbrendű értelmi tevékenységek felé haladunk (Burt, Thorndike).
3. A férfi inkább *tárgyi-elméleti*, a nő inkább *személyi-gyakorlati (egész)* beállítódású, érdeklődésirányú.

4. A férfi inkább az *önálló és alkotó*, a nő a *befogadó és utánzó* típust valósítja meg.

5. Csak a 4. ponttal együttesen dönthető el az a kérdés: a nő *aktívabb-e*, mint a férfi?

6. A férfi inkább *szenvedélyes*, a nő *indulatos* (emocionális) típusú.

Miután megállapítottuk, — számos részletkérdés mellőzésevel — a férfi és nő pszichés különbözéseit, áttérhetünk a *gyermekkor, ifjúkor és az iskolai növendékek* nemi pszichés különbségeinek rövid összefoglalására. Világos, hogy a (felnőtt) férfi és nő tipikus lelki vonásait megtaláljuk már a gyermekekben is, vagy legalább is a serdülőknél s az ő különbözéseiket ilyenformán a férfi és nő típuskereteibe kell illeszteni. Külön kérdés természetesen az, hogy mikor mutatkoznak először a nemek lelki különbségei a fejlődés folyamatában és mekkorák ezek az eltérések. Hasonlóképen külön figyelmet kell szentelnünk a nemek iskolai teljesítményeiben mutatkozó lelki differenciáknak is.

Hogy mindjárt a legutóbbi helyen említett különbséggel kezdjük, a köztapasztalat és a lélektani vizsgálatok egyaránt azt állapítják meg, hogy a leányoknál nagyobbfokú *szorgalmat* találunk, mint a fiúknál, az iskolai élet egész folyamán. A „szorgalom” szóban azonban oly sokféle összetevő szövídik egybe, hogy szükséges ennek a fogalomnak elemzése ahhoz, hogy megítélhessük: miben is áll voltaképpen a leányok nagyobb „szorgalma”? Az iskolai szorgalom helyett sokszor a „Schulwille” kifejezéssel találkozunk: a leányok „iskolaakaratát” jobban fejlett, mint a fiúké. A „szorgalom” szavában tulajdonképpen az iskolaakarásnak nagyobb foka rejlik a leányoknál és általában jobb teljesítményekre és érdemjegyekre vezet. Az „iskolakarathatban” a következő mozzanatok játszanak nagy szerepet: nagyobb alkalmazkodóképesség, hajlam a csekélyebb-értékűségi érzés kifejlődésére, nagyobb hajlam a személyi beállítódásra, a tanító kedvének keresése, ragaszkodás, ifjúkori rajongás, érvényesülni vágyás, nagyobb érzékenykedés a hibás (vagy komikus) helyzetekkel szemben, nagyobb félelem a büntetéstől, vagy a tanító elégedetlenségének kifejezésétől, magamutogatási tendencia, nagyobbfokú rendszeretet, illemtudás, szerénység; ehhez járul még bizonyos iskolai foglalkozások és tantárgyak iránti természetes érdeklődés is a leányoknál. A leányokat az iskolai munkában nagyon érdekli az, ki a tanító, a munkavezető, kikkel van együtt egy csoportban, összeillők-e a tagok; a fiúknál jobban előtérbe lép a „tanulás”, a siker (a tevékenységben lelt öröm); a leányok nem érzik magukat osztályöntudatukban lealacsonyítva, ha nem tanulnak, a fiúkat a „déclassé” tudata sokszor egész életükön át kíséri. E jellegzetes vonások mélyén könnyű megtalálni az iskolásleányokban

a *nőt*, vagyis az alaptulajdonságok uralmát, miről fentebb szóltunk. Ezen általános „iskolaakaratban“ benne van a szoros értelemben a szorgalom is, amely tartós akadályokat legyőző akarati erőfeszítés az (esetleg nem tetsző) iskolai feladatoknak az egyéni képességek szerint elérhető legjobb, vagy legalább közepesen jó teljesítésére. — Ami az egyes *iskolai tárgyakat* illeti, a teljesítmények más képet mutatnak a fiúknál, másokat a leányoknál. A fiúk általában teljesítményei minőségben jobbak, (kvalitásosabbak), több érzékük van a geometriai formák, a térszemlélet törvényei és jelenségei iránt, nagyobb náluk a térábrázolás tárgyi világossága, élessége. A fiúk teljesítményei jobbak a fizikában, a matematikában (magasabb iskolai fokon) s ez valódi *képességbeli* különbség. Leányoknál a háromméretű tér képzeletében nehézségek mutatkoznak. A leányoknál viszont a színérzék nagyobb. Innen van, hogy a fiúknál könnyebb és eredményesebb a geometriai oktatás, a leányoknál a képesség mellett még természetesen az érdeklődés hiánya is súlyosítja a helyzetet. Az emlékezet terén is fölülmúlják a fiúk a leányokat az alakok, s a térbeli rendre való emlékezésben, míg a leányok a számokat, szavakat, mondatokat jegyzik meg jobban. A leányok általában jobb eredményeket mutatnak az olvasásban, írásban s általában a nyelvekben; de rosszabb az eredmény a fiúkénál a népiskolai számtanban (ami nem ellenkezik a számokra vonatkozó jobb emlékezéssel). A leányok jobb nyelvi eredményeit részben megmagyarázhatja az a jelenség is, hogy korábban tanulnak beszélni, és nyelvi pszichés mechanizmusuk is fejlettebb, mint a fiúké; a személyi és egésze való beállítódásnak és a női konkrétizmusnak is része van a jobb eredményben. Vannak azonban oly tantárgyak is, ahol a nemek teljesítményeit nem lehet fokozat szerint összehasonlítani, hanem csak *minőségi eltérés* szempontjából. Az eltérések alapokai itt is a férfi és nő szerkezeti különbözőségében rejlenek, és megfelelnek az ő szerkezetükkel kapcsolatos képességeknek. Ilyenkor nem a fiúknál és leányoknál különböző *képességekre* lehet következtetni, hanem csak az *érdeklődés irányok* eltérésére, ez okozza a teljesítmények minőségi eltéréseit. — Így pl. feltűnő, hogy a leányok a természettudományokban inkább a leíró, a fiúk az exaktabb részleteket s irányokat részesítik előnyben; az iskolai dolgozatokban sokszor azt írják le a leányok, mit *látnak* a képen, — a fiúk ellenben, mi történik a képen (mit *tesznek* az egyes személyek); az olvasmányok kiválasztásában is korról-korra megfelel a fiúk és leányok különböző alapszükségleteinek a választott olvasmány, pl. a serdülés kezdetén a fiúk még a kalandos, a leányok már az érzélgős olvasmányokat kedvelik. A történelem tanulásakor feltűnő, hogy a fiúk érdeklődése a politikai mellett a társadalmi és gazdasági mozgalmakra is kiterjed, míg a leányokat inkább a személyi-pittoreszk és élet-

rajzi részek érdeklik. Mind az irodalom, mind a történelem körében más a fiúk és más a leányok gondolkodásmódja is, vagyis az a logika, mellyel a tárgyról képet alkotnak maguknak és következtetéseiket levonják. Erről még alább is szó lesz, itt annyit jegyzünk meg, hogy a leányoknál erősebb az ú. n. „érzelmi logika“. Természetesen, legyőzik a leányok a fiúkat minden szempontból a speciális „női“ tantárgyakban: egészségtan, háztartástan, kézimunka, stb. — Megjegyzendő, hogy az iskolai teljesítmények különbségei általában nem nagyfokúak nem szerint; a fiúknál azonban nagyobb egyéni kilengések mutatkoznak jó és rossz irányban, mint a leányoknál, akik egyénenként is közelebb állanak a típushoz, az átlaghoz. A leányok iskolai teljesítményeiben nagyobb része van a szorgalomnak és iskolai készségnek, mint a fiúknál. A serdülés korában persze elmaradnak a fiúk mögött.

Fordítsuk tekintetünket a *játékok*, a *rajzolás*, az *intelligencia* és *érzelmi-akarati* élet pszichés nemi eltéréseire a gyermek- és ifjúkorban. A fiúk általában a harcias játékokat kedvelik, a leányok inkább a mozgásos és utánzó játékokat; a fiúk inkább a külső világ „meghódítására“ vannak beállítva, a leányok a fajfenntartáshoz közelebb eső játékokra; itt is a „személyi“ mozzanatok uralmára következtethetünk. — A gyermekek *rajzai* is nagyon tanulságosak a pszichés nemi különbözőségek szempontjából. A fiúk rajzaiban nagyobb mozgásszükséglet tükröződik (a szabad rajzban mindenféle közlekedő eszközt találunk); erősebb a lényegre irányulás; a leányok sajátos témája az emberi (vagy állati) személy, azután a virág, a ház, a lakás, játékok (baba) és főleg a jellemző, vagy lényegtelen részletek, ornamentika kidolgozása, szemben a fiúk elnagyoló hajlanával. A fiúk továbbá inkább azt rajzolják, amit látnak, a leányok, amit a tárgyról tudnak. — Az *emlékezeti különbségek* a következők: a közvetett emlékezés területén (memoria conservans) a leányok jobb teljesítményeket mutatnak fel (kivéve a geometriai alakokat), míg a fiúknál nagyobb a teljesítmény, mert értelmi kíváncsiságuk is működik. A leányok emlékezete nagyobb „finesse“-szel bír, az eltérés itt is szerkezeti alapú. Igazi különbség nem a szószerinti tanulás nagyobb könnyűségében van (leányok), mint inkább az érdeklődés irányába eső tartalom összefüggéseiben. A fiúk más tanulási anyag összefüggéseim uralkodnak könnyebben s a leányok is más anyagon. Ugyanezt a beállítódási különbséget találjuk meg az ú. n. „*Aussage*“-kísérletekben is: képek, események emlékezeti visszaadásánál a reprodukált részletek aszerint különböznek, milyen volt a kép, esemény tartalma. Az emlékezés végső különbsége ez: a leányok inkább az emlékezés, a fiúk inkább a megismerés (okismerés) típusához tartoznak. — A *fantázia* különbözősége: a leányok iskolai (és egyéb) írásai gazdagabbak részle-

tekben, fantáziás hozzáadásokban; míg a fiúk inkább a nagyvonalakat, az egészet tekintik.

A fiúk és leányok *intelligencia-vizsgálataiból* az derül ki, hogy a leányok *általában*, — előresiető fejlődésük miatt, — fölülműlják a fiúkat, ha nem is nagy mértékben (*Piéron, Toulouse, Lahy*). Természetesen nem számítjuk e helyen az iskolai eredményeket. A középiskola alsó osztályaiban ugyanis a leányok nem nagyobb értelmességük miatt előzik meg a fiúkat, hanem a nagyobb „iskolai akarat” miatt). A részletekre itt nem térve ki (fejszámolás, elvonás, lényegismerés, elemzés, kritika, összefogó képesség, stb.) a fő különbség abban van, hogy egyfelől a más és más *beállítódás* okozza az eltéréseket a fiúk és leányok értelmességi teljesítményei között, másfelől *más és más eszközöket* használnak (mást választanak ki az emlékezeti anyagból egy probléma megoldásához); a különbözés tehát a munkaútban van, — a szerkezeti, beállítódási alapokban, a nagyobb érzelmességben, — nem a teljesítményben. Nagyobb pl. a leányok *érzelmességi hangsúlyozása* is, melyet élményeinek ad, melyekből merít, mikor emlékezeti anyagról van szó. Különbözik még a gondolkozásuk *a tudásuk felett való uralomban* is; a leányok könnyebben megzavarodnak (vizsgák!), mint a fiúk. A nők globális *lényeglátásának*, intuiciójának nagyobb foka már a tanulókorban is érezteti hatását. (Megjegyezzük, hogy a tiszta értelmességi vizsgálatok terén még nagyon a kezdet kezdetén vagyunk; az iskolai teljesítmények eredményei sokkal nagyobb mértékben állanak rendelkezésünkre, ha a pszichés nemi különbségeket összehasonlítani kívánjuk).

Az érzelmi és akaratú életből hadd álljon itt néhány adat, anélkül természetesen, hogy a tárgyat velük kimeríteni kívánánk. Az érzelmi élet különbségeit inkább a serdülés korára vonatkozóan dolgozta ki az eddigi szakirodalom. De már a gyermekkor is jellemzi a leányok nagyobb hajlama a félelmi állapotokra, csekélyebb értékűségi érzésekre, még a fiúk élete inkább a „harci ösztön” jegyében áll. A leányok nagyobbfokú érzelmessége az iskolai dolgozatok és naplók értelmesebb részleteiben (leírások, irónia, gúnyos megjegyzések, a komikum felfedezése, hosszabb érzelmes elmélkedések) mutatkozik továbbá a ciklothym-jellegre való nagyobb hajlamosságban is. A leányok általában hajlanak a nagyobb féltékenységre és irigységre, míg a hazugság gyakoriságában, úgy látszik, nincs eltérés a nemek között. A magasabbrendű komplexumok, mint pl. a szerelem (erotika és szexualitás) első jelentkezésében is *Liepmann* híres megkülönböztetését igazolva látjuk: a férfi szerelmi élete inkább „ösztönjellegű”, a nőé inkább „választójellegű”, amivel jelezve van a női szerelmi élet lelkibb, spirituálisabb eredete és az, hogy a szerelem szükséglete nála kevésbé ösz-

tönhöz kötött. Egyben nagyobb a leányok szerelem-élményeinek mélysége, kizárólagossága, uralkodó szerepe, szubjektivitása. Barátkozásaiknál különböztetni kell fiatalabb és idősebb serdülő leányok között: az előbbieket inkább a kifejezés, közlés, beszéd szükséglete és a rajongás kapcsolja össze; gyorsan is váltakoznak a barátnők; később a lelki rokonság, a közös értelmi mozzanatok, közös érdeklődés teszik a barátkozás alapját. A fiúknál ez a motívum az erősebb és leggyakoribb. A leányok *természetszemlélete* szubjektívabb, impresszionistább. *Vallásosságuk* tipikusan női, a fiúké tipikusan férfias a serdülés korában. Ezt megelőző időszakokban pedig csekély eltéréssel egyforma a két nem vallásossága. Bizonyos különbséget találunk azonban abban, hogy a fiúk vallásossága erősebb kapcsolatban van a harci ösztön uralmával; a fiúk vallásos fejlődésében nagyobb szerepe van a büntudatnak és a tekintélyekkel való szembekeverülésnek, míg a leányoknál a csekélyebbértékségi érzés hatásosabb. A *pályaválasztás* kérdésében is ott lapang mindenütt a leányoknál a természetes női hivatás érzelmes gondolata: a leányok olyan pályát keresnek, hol az emberekkel való érintkezés a lényeg, míg a fiúk előtt a konkrét-tárgyi teljesítmények célja lebeg. A leányok öröme a hivatali tevékenységben egyenlő pl. a munkaadó, főnök elégedettségével, míg a fiúk tárgyilagosabb beállítódásúak. A leányok az életpályától azt várják, hogy belső, zárt lelki egységüket, harmóniájukat biztosítsa, vagy legalább megóvja. Ebben pedig túlnyomó a női természetes hivatás gondolata. A leányok viszonyát a művészethez jellemzi a dráma és az opera nagyobb előnyben részesítése. — Az *akarati életben* a leányok váltakozó és szeszélyes viselkedése bizonyos többletet mutat a fiúk serdüléskori hasonló viselkedése mellett (volontés, non volunté). — A leányok inkább *passzív* típusúak, míg a fiúk *aktívak*, produktívabb jellegűek, ami azonban nem zárja ki, hogy a leányok bizonyos tereken fölül ne múlják a fiúkat a tevékenység nagyobb buzgalmában. Pl. a leányoknak nagyobb *színészi képességük* van, jobban utánoznak s majmolnak, másokat mint a fiúk, ami persze ismét csak a női alaptulajdonságoknak a gyermek- és ifjúkorba vetített reflexe.

Fentebbi vázlatos fejtegetéseinket az alábbi irodalomból lehet a részletek tekintetében kiegészíteni: *H. Ellis*: Mann und Weib. 2. kiad. 1909. — *Möbius*: Über den physiol. Schwachsinn des Weibes. 11. kiad. 1919. — *Heymans*: Die Psychologie der Frauen. 2. kiad. 1924. — *O. Lipmann*: Psychische Geschlechtsunterschiede. 1917. — *Thompson*: Vergleichende Psychologie der Geschlechter. 1905. — *R. Vauquelin*: Les aptitudes fonctionnelles et l'Éducation. chap. III. — *Marion*: Psychologie des filles. 1921. — *Vaerting*: Die weibl. Eigenart im Männerstaat u. die männl. Eigenart im Frauenstaat. 1921.

Várkonyi Hildebrand dr.

Helytörténet az iskolában.

I. A munkaiskola nem elégszik meg pusztá könyvtudással, hanem az élettel szoros kapcsolatot létesít. Így van ez a történettánnításban is. A munkaiskola a történettánnítást is megtisztította a túltengő intellektualizálástól, s az élet számára nevel oly polgárokat, akik magukat a magyar sorsközösség tagjainak érezve, s a ma problémáit tisztán látva, öntudatos munkásai lesznek a szebb magyar jövőnek. Célja elérésében hathatós segítséget nyújt a honismeret, közelebbről: a helytörténet felhasználása.

A honismeret jelentőségének felismerése régi keletű. Már a XVI. század nagy didaktikusa, Vives, nélkülözhetetlen fontosságúnak tartotta a szülőföld természeti és életviszonyainak a megismertetését. Amíg Vives általában reális ismeretszerzésre gondolt, addig kialakult később a földrajzi honismeret. Rousseau az első, aki behatóan vizsgálta a lakóhely szemléleti fontosságát a földrajztánnítás számára, s arra az eredményre jutott, hogy a földrajztánnítást a honismerettel kell bevezetni. A honismeret tánnításának atyja, Fr. A. Finger, akinek munkássága a Rousseau nyomán általánosan elterjedt földrajzi propedeutikát messze túlhaladja. Szerinte a honismeret a lakóhelynek minden vonatkozásban való megismertetését jelenti, mert a lakóhely szerves egység, amit nem lehet a különböző tánnitárgyak szerint megbolygatni. Nála a honismeret népiskolai tánnitárgyként szerepel, s az ő hatására került a modern népiskolai tánnitástervekbe a honismeret, mint az alsó tagozat központi tánnitárgya. Azonban hiba volna a honismeretet a népiskola alsó tagozatára korlátozni. Ziller érdeme, hogy a tánnítás kezdőéveire korlátozott tánnitárgyi mi-voltából kiemelte, s az oktatás minden fokát és egész területét átható tánnitási elvvé tette. A honismeret tánnításának a századforduló óta óriási iro-dalma támadt. Jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy ko-runk egyik szellemi vezetőegyénsége, E. Spranger¹ is figyelemreméltó tanul-mányt szentelt e kérdésnek. Ő a honismeret jelentőségét a lelki meggyöke-resedés érzésében látja, abban az érzésben, mely az ember és egy darab föld között elválaszthatatlan kapcsolatot létesít. A különféle ismeretágnakat szerves kapcsolatba, összefüggő egészbe hozza, amire minden művelődésnek törekednie kell. Ezzel egyszersmind a valóság totalitásának útját egyengeti, mert a világ egy objektív organizmus, egy életegész. De betetőzésül a szülő-földélmény alanyivá lesz, mert benne tükröződik a szellem a maga sajátos módján, mint az egész univerzum monádja. A honismeret tehát az embert nem csupán a tánnitási világ totalitásához vezet, hanem saját lényének a totalitásához.

A honismeret tánnításának áramlata a történettánnítást érin-tette legkésőbbben. A helytörténeti didaktika lelkes előharcosa, K. Zimmermann,² aki gyakorlatilag bemutatja, hogyan lehet a

¹ Der Bildungswert der Heimatkunde. Hartmann, Berlin 1923.

² Geschichtlicher Anschauungs- und Erfahrungsunterricht als Einführung in die Heimat- und Vaterlandsgeschichte. Prögel, Ansbach 1914.

szülőföld múltját felderíteni és azt mindenütt a nemzeti történettel kapcsolatba hozni. Azonban az anyag feldolgozásának menetében a kronológikus regresszív módszernek követése, vagyis a szülőföld jelen adottságából a visszafelé haladás elvének alkalmazása eltévesztett munkává teszi. A tanítás anyagának a helységben meglévő történelmi emlékekkel való állandó összekapcsolása pedig nem ad egységes élményképeket, hanem ellenkezőleg, ezeknek folytonos fölmerülése miatt a történelmi kultúrképek szétesnek.

A helytörténeti didaktika apostola, *A. Tecklenburg*,³ akinek munkássága óriási lépésekkel vitte előre a mozgalom ügyét. A helytörténet didaktikájának alapvető kérdése: milyen szerepe van a helytörténetnek a történetírásban? más szavakkal: milyen a helytörténet és a nemzeti történet közötti viszony? Tecklenburg helyesen látja meg a kérdést, mikor azt mondja, hogy minden történelmi esemény az egységes fejlődési vonalba tartozik, így a helytörténet is. Nem lehet tehát a helytörténetet se magában, se a nemzeti történetet megelőzve, se annak befejezése után, se vele párhuzamosan tárgyalni, hanem abba szervezsen beleillesztve. *A helytörténeti anyag kiválasztásának alapvető szempontja: a helytörténeti egyeseket.* Ez konkrét eseménnyel, epikai részletezéssel, szemléletesen eleveníti meg a múltat, és gazdag appercepciós anyagot nyújt, ennél fogva belső (lelki) szemlélethez, élményhez, öntevékenységhöz vezet. A sok lehetőség között a tipikus egyeseket kell felhasználni, amelyek hasonló esetek egész sorozatát szemléltetik. Nem az összes csatákat, békeszerződéseket, országgyűléseket, kolostoralapításokat kell bemutatni, hanem csak egy-egy tipikus esetet. Természetes, hogy onnan kell az egyeseket meríteni, ami legközelebb áll a tanuló lelkéhez: a helytörténetből. Csak ennek hiányában jogosult a máshol való keresés. Tecklenburg háromféle helytörténeti egyeseket állapít meg:

1. *A valódi helytörténeti egyeseket.* Ez oly való helytörténeti esemény, vagy állapot, amelynek kimondottan típus-jelentősége van.

2. *Az utánzott helytörténeti egyeseket.* Világos, hogy a valódi helytörténeti típus könnyen használható a tanításban. De mi történik ott, ahol nem beszélnek források a múltról? Ilyen esetben típusokat kell rekonstruálni, vagyis tudományosan megállapított általános igazságokból kell egyeseket alkotni, a szülőfölddel kapcsolatba hozni, s így helytörténeti típussá tenni. Az utánzott helytörténeti típushoz a szülőföld elsősorban a történet színhelyét adja, enélkül az események a levegőben lógnak.

³ Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage. Carl Meyer, Hannover 1904. — Bildender Geschichtsunterricht. Uyanott 1921.

3. *A sajátos helytörténeti egyeseket.* Míg a valódi és utánzott helytörténeti típus a tanítás számára szemléletes, eleven képeket nyújt, s ezzel az általános fogalomalkotást elősegíti, addig a sajátos helytörténeti egyeseket a típus fogalmát nélkülöző, egyszeri, ugyanabban az alakban többé nem ismétlődő eseményt jelent.

Tecklenburg a helyesen meglátott feladatot nem tudta megoldani. Megelégedett ú. n. helytörténeti „kiegészítő füzetek” szerkesztésével, s ezzel termékeny gondolatmenetét elhomályosította. Ha a helytörténet a nemzeti történettel szerves egészet alkot, akkor nincs szükség helytörténeti kiegészítő füzetekre.

Tecklenburg elveit *E. Weyrich*⁴ vitte a megvalósulás állapotába. Kiváló gyakorlati érzékkel oldotta meg a nemzeti és a helytörténet szerves összekapcsolását: a tanítás anyagát a szülőföld szemszögéből vizsgálja. A helytörténet a hangvilla, mely a rokonhangokat együtthangzásra készíti. Egyrészt a nemzeti történetet a helytörténet tipikus egyeseseivel szemlélteti, és belőlük állapítja meg az általános igazságokat, másrészt az általános fogalmakat a szülőföld szempontjából értékesíti, vagyis egyesesetekre visszavezeti. Így lesz a helytörténet *típus és reprezentáns*.

A helytörténet-tanítás problémájának teljes sikerű megoldása *M. Fehring* és *H. Freudenthal*⁵ nevéhez fűződik. Ők a történelmet a szülőföld színpadán mutatják be, s innen ragadják meg a nemzeti, sőt az egyetemes történet alakulását. Végeredményben az általánosításokból álló nemzeti és egyetemes történetet tárják a tanulók elé, de a szülőföld eleven, lüktető megnyilvánulásában. Ahogyan a hírlapot olvasó világhősi útra indul, ahogyan az emberek lakóhelyükön átéltek a világháború szenvedéseit, ahogyan mindenki érzi a gazdasági világválság nyomasztó terhet, ahogyan minden polgárra ránehezednek a békeszerződés lelketlen rendelkezései, úgy kell a helytörténetet országos, sőt nemzetközi jelentőségében felfogni, a szülőföld talaján mindenütt a nemzet sorsát éreztetni. A nemzeti történetnek a szülőföld történetében kell tükröződnie. Ilyen értelemben a nemzeti és a helytörténet kettős anyagának ellentéte feloldódik, nemzet és szülőföld egymással belső kapcsolatba jut, egymást szervesen áthatják. Amit Tecklenburg és Weyrich típusnak nevez, az itt *szimbólummá* lesz, ami az anyagkiszemelést alapulvét jelenti. Ugyanis az anyagkiválasztásban nem a helytörténeti szempontok a döntők, hanem a nemzeti történet. *Csak*

⁴ Was die Zeiten brachten. Versuch einer Verwirklichung des Heimatgedankens im Geschichtsunterricht. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Wien 1920.

⁵ Geschichtsunterricht. Deutsche Geschichte im Bilderspiegel der Heimat. Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1924.

annak a helytörténeti anyagnak van jogosultsága, melyben a nemzet sorsa tükröződik. A tanítás a helytörténeti egyes esetekből indul ki, de a helytörténeti kép nemzeti jelentőségűvé bővül.

II. A helytörténet felhasználása nélkül nem lehet korszerű történettanításról beszélni. A népiskolai történettanításban felhasználható helyi vonatkozások a dolog természeténél fogva csupán a legfontosabb szemléleti adatokra terjedhetnek ki. A középiskolák s a középfokú szakiskolák tanulóikat többnyire messze vidékekről kapják, ezért a helytörténet értékesítésének csekélyebb nevelői jelentősége van. Elsősorban a polgári iskola hivatott a helytörténeti ismeretek intenzív felkarolására, mert tanulóit az iskola székhelye és közvetlen környéke adja. *A helytörténet tehát elsősorban polgári iskolai didaktikai probléma, mert a polgári iskola tudja legjobban a benne rejlő pedagógiai értékeket gyümölcsoztetni.* Általa a polgári iskola sajátos egyéniségének kiépítéséhez is szolgáltatathatunk egy-két értékes téglát.

A helytörténet felhasználásának kettős jelentősége van:

1. *Megkönnyíti az ismeretszerzés munkáját.* Minden ismeretszerzés szemléleten alapszik, de nem minden szemléletnek van művelő hatása, hanem csak annak, mely a lélek tartalmába beleillik. A művelődés nemcsak az ismeret tárgyából, hanem a lélek tartalmától is függ. Csak azt tudjuk megérteni, ami már meglévő ismerettel rokonságban van. Az eredményes tanulás nem egyszerűen valami új ismeretnek a befogadása, hanem főként a már meglévőhöz való hozzátanulása, nem csupán *percepció*: pusztá tudomásvétel, hanem *appercepció*: tudatos tudomásvétel. Nyilvánvaló, hogy az appercepció alapja a honismeret, a szülőföldélmény. Benne gyökerezik egyrészt az értelmi megismerés lehetősége (*intellektuális appercepció*), másrészt sajátos hangulati színezetet, kedélymozzanatokat, érzelmi elemeket és akarati aktusokat létesít, melyek döntően támogatják a művelődésfolyamatot (*emócionális appercepció*). Ebből kifolyólag a helytörténet

a) érdeklődést kelt, mert oly eseményeket használ fel, melyekhez a tanulóknak is valamilyen közük van (*én-kapcsolat*);

b) szemléletes voltánál fogva lehetővé teszi a múlt átélését;

c) az én-kapcsolat folytán öntevékenységre serkent;

d) a természetes általánosítás feltételeit adja, innen vezet az út a közeli-ről a távolira, a könnyűről a nehézre, az ismertről az ismeretlenre, a konkrét-ról az elvontra;

e) sokoldalú termékeny alkalmazást tesz lehetővé;

f) erős kapcsolatot létesít a jelennel, ami a modern történettanítás fontos alapelve;

g) az ismeretek tartósságát biztosítja, mert a szülőföldélmény az egész életen át megtartja frissességét.

2. *Az állampolgári nevelés fontos eszköze.* A helytörténet éző szeretetet ébreszt a szülőföld iránt és mivel a helység az állami élet kicsinyített képe, ezért a szülőföld szeretetéből és megértéséből vezet az út az állam szeretetéhez és feladatainak a megértéséhez. Egészséges patriotizmus nem vezet szűkkeblűséghez, hanem a cselekvő, áldozatra kész hazaszeretethez. A helytörténet büszkévé teszi a tanulókat arra, hogy elődeik a régi időkben is résztvettek a haza sorsának intézésében, s ők hasonlóan részt fognak venni mindabban, amit a sors a haza számára a jövőben rejteget. Mit akarna mást a hősök szobra is, mint a jövő nemzedéket tiszteletre nevelni a múlt nagysága iránt, s a hazafias áldozatkészséget fejleszteni.

A helytörténet felhasználása hármas feladatot jelent:

1. A tanár legyen helytörténeti kutató.
2. Gondos pedagógiai szelekcióval állítsa össze és illessze tanmenetébe a tanításban felhasználható helytörténeti anyagot.
3. A helytörténet elvét értékesítse a tanítás módszerében és céljának elérésében.

III. A helység múltjának kutatása és a tanításban felhasználható helytörténeti anyag kiszemelése nem okoz legyőzhetetlen nehézséget a lelkes tanár számára. Minden helység résztvett a történeti fejlődésben, tehát van a tanításban felhasználható érdekes múltja. Azonban az események el vannak rejtve, szét vannak szórva, s felderítésre és összegyűjtésre várnak. Akad a helységben régi épület, templom, kolostor, vár, iskola, kút, temető, melyek mind a múltról beszélnek, s a tanításban értékesíthetők; ezeken kívül a helység neve, út-, utca-, és dűlőnevek, a szomszédos helységek, csata- és egyéb helyek jöhetnek figyelembe; továbbá történeti mondák, a helység múltjának nagy egyéniségei, a helyi múzeum látnivalói s a levéltárak sok értékes anyagot adnak.

A helytörténeti kutatás és tananyagkiszemelő eljárás irányelvei a következők:

1. A helység múltjának felderítése a következő részletterületek figyelembevételével:

- a) történetelőtti kor, pl. őskori barlangok, sírok, leletek;
- b) a helység alapítása, neve;
- c) a helységgel kapcsolatos történeti mondák;
- d) politikai történet, pl. a tatárjárás, a török háborúk és a szabadságharcokkal kapcsolatos események;
- e) alkotmány- és jogtörténet, pl. országgyűlések, bírások, a helység politikai szervezete;
- f) gazdaság- és társadalomtörténet, pl. a városi céhgazdálkodás, a földesúri viszonyok, az örökváltság ügye;
- g) egyháztörténet és az iskolázás múltja, pl. a keresztény

hitre térés, a reformáció, kimagasló egyházi méltóságok, szerzetesrendek, templom- és iskolaalapítás;

h) szellemi műveltség és irodalomtörténet, pl. könyvnyomtatás, költők, írók, tudósok;

i) művészettörténet, pl. gót-, barokk- és rokokó- emlékek;

j) a helység szerepe a világháborúban, pl. jeles fegyvertények a helység katonáinak részvételével, hadifogság, hősi halottak, rokkantak, vitézek.

2. A helység történetével kapcsolatos írásbeli forrásoknak eredeti alakban, nyomtatásban, vagy másolatban való gyűjtése.

3. A helység történeti földrajzára vonatkozó vázlatok szerkesztése. Pl. a helység tervrajza az alapítás idején és más időkből a határ egyes részeinek, dűlők, utak, erdők, elpusztult falvak stb. megnevezésével, a várossá alakulás térképe, avargyűrű, városfal vázlata.

4. A helység múltjával kapcsolatos anyagnak a tanulók segítségével való gyűjtése. Pl. régi eszközök, fegyverek, ékszerek, képek, könyvek.

5. A helytörténet és a nemzeti történet kapcsolatainak a megállapítása.

6. A helytörténet anyagának a nemzeti történet szemléltetése céljából való kiválasztása.

7. Megfigyelésre utalási és alkalmazási feladatok egybeállítása, történelmi séták és kirándulások megállapítása.

8. A helytörténeti alapon tárgyalható tanítási egységek számbavétele, vagyis a helytörténeti típusok és egyes esetek jegyzékének tanmenetszerű összeállítása.

A helytörténeti kutatómunka egybeforrasztja a tanárt állomáshelyével, ami nevelői sikerét meghatározza.

Azonban nem elég a helytörténeti probléma fontosságára rámutatni és művelésére rövid elméleti útmutatást adni, hanem ennél sokkal tanulságosabb volna valamely község, vagy város történetének didaktikai szempontból való feldolgozása. Ily művek megjelenését kiadói nehézségek akadályozzák. Tanáregyesületünk nemes hivatást teljesíthetne idevágó érdemes művek kiadásával. Ilyen úton remélhető történettanításunk korszerű megújíródása. A helytörténeti elv komoly alkalmazása átalakítaná egész történettanításunkat: az egészséges polgári iskolai szellem, a gyakorlati élet diadalát jelentené.

A komoly helytörténeti munka csak egy lépéssel választja el a tanárt a tudományos falu-, vagy várostörténet megírásától. Helytörténeti irodalmunknak komoly munkákban való szegénységét történetírásunk nagyon megérzi, és sok panasz hangzik el tudományos körökben e sajnálatos hiány miatt. Ugyanis az általános történetnek sok problémáját csak a helytörténeti kutatás eredményeivel lehet megoldani. Ez a kutatás nálunk a

politikai történetnek egyoldalú művelése, üzleti szempontok előtérbe helyezése, a helytörténetnek személyi adattárrá való lealacsonyítása, a ma élő „helyi nagyságok” tömjénezése, s általában a módszertani fogyatékoság miatt nem járt eddig kielégítő eredménnyel. A történettudomány a modern gazdaság- és társadalomtörténeti módszerek alkalmazásától, s a történettanárok lelkes munkájától várja a helytörténeti kutatás rendszeres munkájának megindítását és sikerét. A polgári iskolai történettanárok ebben a munkában való eredményes közreműködéssel nagy szolgálatot tehetnek a polgári iskola ügyének.⁶

IV. A helytörténet felhasználásának módja az eddigi fejtegetésekből adva van. Mivel a helytörténet nem cél, hanem eszköz a történettanítás céljának eléréséhez, nem lehet egész órát erre fordítani, és nem különíthető el a nemzeti történettől, hanem a kettőt szerves egésszé kell egybeolvasztani: a szülőföldben a nemzet érverését kell éreztetni. A tanulónak meg kell látnia, hogyan hatottak a nagy nemzeti és világesemények a szülőföldre; meg kell értenie, hogy a szülőföld a nemzet sorának osztályrészese. A szülőföldből vezessen az út a római uralomhoz, a honfoglaláshoz, a kereszténység felvételéhez, a kálvária és a lovagi élethez, a tatárjárás viharához, a városi céhgazdálkodáshoz, a hitújításhoz, a török uralom borzalmaihoz, a nemzeti szabadságharcokhoz, a barokk szellemhez, a nagy francia háborúkhöz, a jobbagyság felszabadításához, stb. De hogyan?

A helytörténeti alapon nyugvó tanítási egység feldolgozásának módját a helytörténeti típusok és egyes esetek határozzák meg. A tanítási eljárás — Gyöngyös város múltjából vett példák illusztrálva, — a következő:

1. A valódi helytörténeti típusok sok azonos esemény, vagy állapot szemléletes, eleven képét nyújtják és országos jelentőségű általános ismeretekhez vezetnek, ennél fogva a történelmi ismeretek bevezetéseként alkalmazzuk. Pl. az avar uralmat szemléletesen bevezeti az a tény, hogy Gyöngyöst ők alapították s emléküket őrzi az avargyűrű maradványa. IV. Bélának a tatárjárás utáni honvédelmi intézkedéseit a mátrai Várbercetetőn akkor épült Benevárának viszonyai szemléltetik, melynek romjait minden tanuló ismeri. A középkori városi élet elevenen bontakozik ki a szülőföld talaján. Az embertelen török uralom

⁶ A tudományos helytörténeti kutatás módszerére vonatkozó irodalom: *Mályusz Elemér*: A helytörténeti kutatás feladatai. (Századok 1924. évf.) — *U. az*: Falutörténet. (Magyar Szemle 1929. évf. 6. sz.) — *U. az*: A népiség története. (Hóman Bálint: A magyar történetírás új útjai c. kollektív műben, 1931.) — *Váczy Péter*: A helytörténeti kutatás problémái. (Budapesti Szemle 1931. évf. okt. sz.) — A helytörténeti kutatást is tárgyaló módszertani mű: *E. Keyser*, Die Geschichtswissenschaft. R. Oldenbourg, München 1931.

helyi szemléletes rajza országos jelentőségű képpé lesz. De a helytörténeti típus nemcsak bevezetésül használható, hanem az általános fogalmak szemléltetésére utólag is alkalmazható. Pl. az 1514. évi jobbágylázadásból kiemeljük a Gyöngyös vidékén garázdálkodó Barnabás népvészér viselt dolgait. A Pázmány Péter működésével kapcsolatos katolikus térfoglalás és a jezsuiták iskolalapítási munkáját az 1634-ben létesült gyöngyösi gimnázium viszonyai szemléltetik. A jobbágyszabadítás ténye a helyi viszonyokkal válik tudatossá. A múlt általános ismertetéséből zökkenő nélkül jutunk a szülőföld eleven világába. Pl. a jobbágyság felszabadításának általános fejtegetéséből egyetlen mondattal otthon terem az egész osztály: Lássuk, hogyan hajtották végre ezt a korszakalkotó törvényt a mi eleink Gyöngyösön és a környékén.

2. Míg a valódi helytörténeti típus a politikai események és a művelődéstörténeti viszonyok szemléltetésére egyaránt alkalmas, addig az utánzott helytörténeti típus kizárólag művelődéstörténeti jelenségek érzékeltetésére használható. Alkalmazása a művelődéstörténet pontos ismeretét tételezi fel. Pl. a pogány magyarok műveltségét a hajdani pogány sátor szállás életének képzeletbeli megelevenítésével ismertetjük, a tanulókat miniegy végigkalauzoljuk az ezer év előtti Gyöngyösön, ahol meglátják a járó-kelők ruházatát és hajviseletét, majd bevezetjük őket néhány sátorba: az egyikben megismerik a házi berendezést, a másikban a tűzcsiholást, a harmadikban az étkezést, a negyedikben a leánykérést, stb., ünnepnapkor pedig képzeletben kivonulnak a tömeggel együtt a Mátra egyik forrásához, ahol az áldozás szemtanúi lehetünk. A pogány magyarok megterését a szülőföld színhelyén mutatjuk be: képzeletben megjelenünk a térítőszervezetekkel, résztveszünk nehéz és veszélyes munkájukban egészen a pogány áldozati kő ledöntéséig, s a keresztény oltár megépítéséig és a nép megkereszteléséig.

A sajátos helytörténeti egyes eset nem típus, tehát nem általános fogalomalkotás a célja, ennél fogva a tanításnak nem bevezetője, hanem a nemzeti történettel összefonódik. Pl. Róbert Károly és Csák Máté rozgonyi csatájában a gyöngyösi sereg replése sajátos szint ad az egész eseménynek, a tanulók lelkesednek, mikor hallják, hogy a hajdani jobbágyszabadító zsarnok földesurai, a Csobánkák (Csobánka-utca) Csák Máté mellé álltak, s a gyöngyösi sereg, hogy uraiktól szabaduljanak, a Farkas fia Tamás (Farkas Tamás-utca) vezérlete alatt álló királyi sereghez szegődtek, s a rozgonyi győzelem így a gyöngyösi seregre nézve is döntő jelentőségű, mert a király megfosztotta a pártütő Csobánkákat gyöngyösi birtokaiktól, s azt Tamás vajdának adományozta, az egyszerű jobbágyszabadítót pedig városi rangra emelte. Ennek emlékét őrzi — a közhit szerint, — a város címere:

zöld mezőben futó farkas (Tamás vajda jelképe), fölötté csillag (a város szerencsecsillaga) és félhold (a török uralom emléke). A Thököly-felkelés és a felszabadító háború tárgyalásába beleszójjuk gróf Koháry István (Koháry-körút, Koháry-gimnázium, ma is meglévő Koháry-alapítványok) nemes alakját, aki Gyöngyös és környékének földesura volt, s akinek élete az igénytelen egyszerűséget, a mély vallásosságot, az őszinte emberbarátot, a meg nem alkuvó férfias jellemet, az önzetlen hazaszeretetet és a hősi bátorságot példázza. Egyénisége a nagy Zrinyiére emlékeztet: nagyműveltségű főúr, költő és hadvezér. II. Rákóczi Ferenc szabadságharca egészen közel hozható a tanuló szívéhez, mert a nagy fejedelem gyöngyösi földesúr volt, emléktábla hirdeti, hogy a békéről itt tárgyalt a város nagy szülöttével, Széchenyi Pál kalocsai érsekkel, Vak Bottyán kurucvezér pedig itt alussza örök álmát a Szent Ferenc-rend templomában. A napóleoni háborúkban a gyöngyösiiek is kivették részüket: a megyei felkelők a gyöngyösi Almásy Kristóf vezérlete alatt vitézkedtek a győri csatában, a gyöngyösi temetőben nyugvó Hertelendy tábornok pedig Gyöngyös főterén tüntette ki derék vitézeit.

4. Mivel a történelmi fogalomalkotás fantázia-tevékenység által történik, ezért a helytörténeti típusok és egyes esetek művészi ábrázolása elengedhetetlen követelmény. A pusztá szóismeret közlése a tanítást hideggé, merevvé, élettelennek teszi. A meleg, színes, eleven elbeszélés, a kedélyre ható és a belső (lelki) szemléletességet megindító munka a tanár feladata, viszont a logikai kapcsolatok, a hasonlóságok, ellentétek és aktualitások megállapítása a tanulókra hárul. Azonban a történelmi emlékekhez és maradványokhoz fűződő típusok tárgyalása mindvégig a tanulók cselekvő közreműködésével történik, pl. az avargyűrű, a vár, a városfal rekonstruálásában a tanulók fontos szerepet játszanak. A tanítás módja ilyenkor a közvetlen beszélgetés.

5. A történettanítás alapvető elve a jelenből kiinduló és ahhoz visszatérő fogalomalkotás, ami azt jelenti, hogy a szülőföld a tanításnak nemcsak bevezetője és kísérője, hanem néha befejezője is lehet. Pl. az avar uralom tanítását azzal fejezzük be, hogy Gyöngyös északi vidékén lévő falvak lakóin az avar nép jellege ma is megállapítható. A pogány magyarok műveltségét befejezésül kapcsolatba hozzuk a Gyöngyös vidékén ma is meglévő, s a pogány műveltség emlékeit őrző szokászettel, szólásokkal és szokásokkal. A középkori városi élet ismertetését a mai megyei és törvényhatósági városok szervezetével fejezzük be, a helyi viszonyok figyelembevételével.

6. A helytörténeti alapon tárgyalandó tanítási egység célkitűzése lehetőleg a helytörténetre vonatkozzék. Ez az érdeklő-

dés fölkeltésének biztos eszköze. Tehát ne azt mondjuk: most az avarokról fogunk tanulni, hanem: most Gyöngyös alapításával fogunk megismerkedni; nem helyes: most a középkori városi életről tanulunk, hanem Gyöngyös város középkori életével foglalkozunk; kevésbé jó: hazánk török hódítás-korabeli állapotáról lesz szó, de helyes: arról fogunk tanulni, milyen volt a török uralom Gyöngyösön.

7. Az iskola székhelyén és környékén található történelmi nevezetességek megismertetése és felhasználása a tanítás elengedhetetlen követelménye. A szemléltetés módjai: múzeumok látogatása, történelmi séták, kirándulások, utasításra végzett tanulói megfigyelések; főkéllékei: a célszerűség és tervszerűség. A külső szemléltetés lehetőségei a tanítás anyagának és módszerének szerves alkotórészei.

Ha a történettanár a nemzet viszontagságos életútját a szülőföld színpadán mutatja be, öntudatos, felelősségérzettel teljes, áldozatra kész állampolgárokat nevel.

Legyen minden polgári iskolai történettanár a helytörténet kutatója is, tanítója is!

Szántó Lőrinc.

A női kézimunkatanítás és a tanárképzés.

Szakfolyóirataink a háború után ismételten elítélő bírálatot hoztak a leányiskoláinkban folyó kézimunkaoktatásról. A sok panasz hatása alatt foglalkozott az 1928-ban tartott III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus rajzoktatási, valamint nőnevelési szakosztálya is a női kézimunkaoktatással és mindkét helyen igen megszívlelésre méltó egyhangú határozatokat hoztak. Ugy a szakfolyóiratok panaszai, mint a kongresszus határozatai bizonyára illetékes helyre is eljutottak és mégis, most 7 évvel a kongresszus után a női kézimunka, a nőnevelésnek úgy formális, mint gyakorlati szempontjából oly fontos tantárgya, még mindig alárendelt szerepet játszik a leányiskolákban. Ennek okát két körülményben találhatjuk:

1. A megfelelő színvonalon álló tanárképzés hosszú idő óta szünetel.

2. A leányiskolák ma érvényben lévő tanterveiben a női kézimunka szerepe nem felel meg a tárgy fontosságának. Az elemi iskolák legnagyobb részében kimerül a harisnyakötésben és mintakendőkészítésben; a leányközépiskolák tantervéből teljesen hiányzik; a tanítónőképzőkben osztályonként heti 1—2 órával, az 5 osztályban összesen 8 órával szerepel, ebből a felső osztályokban a heti 1—1 óra a kézimunka oktatás tanítási

módszerével foglalkozik; a gyakorlati célokat szolgáló és a törvény szavai szerint művelt, magyar polgári háziasszonyokat nevelő polgári leányiskola 30 éves tanterve pedig nem felel meg a mai kor követelményeinek.

A legtöbb iskolánál a kézimunkatanárnőket a kartársak sem tekintik magukkal egyenrangúaknak. Ennek oka, hogy a legtöbb kézimunkatanítónőnek nincs megfelelő képesítése és az iskolánál csak segédtanítóként szerepelnek. De a legtöbb vidéki iskolában nincsen és nem is volt képesített kézimunkatanárnő. Ne vegyék tőlem zokon az őszinte szót, mély tiszteletem a kivételeknek, saját tapasztalatom szerint a férfi igazgatók nincsenek tudatában a női kézimunka nevelői fontosságának. Velem történt meg, hogy egy iskolánál, új igazgatóm a következő szavakkal fogadott: *„Maga nem volna szaktanárnőt, mert szerintem kézimunkát minden nő tud tanítani.”* Hiába magyaráztam neki, hogy ahhoz, hogy valaki tanítani tudjon, nem elég, ha az illető foltozni, stoppolni és 1—2 más kézimunkafajtát is tud. Ezen az alapon minden intelligens ember tudna bármely más tárgyat is tanítani, mert a nyelvtani szabályokat és az alapműveleteket tudja, irodalmat, vegytant és fizikát is tanult annak idején, de azért senkinek sem jut eszébe, hogy magyar, vagy számtan tanár lehet az illető. Ez a téves felfogás okozza azt, hogy a legtöbb polgári iskolánál a kézimunkát ráadásul adják azoknak a tanároknak, akiknek szaktárgyaikból nem futotta a rendes heti óraszám, minden tekintet nélkül arra, hogy az illető tudja-e szakértelemmel tanítani ezt a tárgyat. A legtöbbben tényleg kedvtelenül végzik ezt a rájuk erőszakolt feladatot. Szeretetet és ambíciót valamely munka iránt csak az tud kelteni, aki maga is lelkesedik érte, de semmi esetre sem az, aki ezt a munkát csak tehernek tekinti. Így azután nem csoda, ha az eredmény nem felel meg a jogos kíváncságnak.

Képesített kézimunkatanárnők alkalmazása a fontos cél érdekében elengedhetetlen. A minden kíváncságnak megfelelő képzés azonban jó ideje szünetel, pedagógiai felkészültséggel és nívón álló szakismerettel rendelkező utánpótlás tehát nincsen, ez egyik főoka annak, hogy a női kézimunkaoktatás lassacskán csődbe jutott. A tanárképzés megoldásának egyik nehézsége abban rejlik, hogy egy négyosztályú polgári iskolánál, — ahol aránylag legnagyobb a kézimunka heti óraszám, — az órák száma csak 11, tehát nem elég egy rendes tanár foglalkoztatására. A kézimunkát tehát más tárggyal kell párosítani. Legkézenfekvőbb és legtermészetesebb a rajztanítással párosítani. Ez a két tárgy szorosan összefügg, módszeres kézimunkatanítás rajztudás nélkül ma teljesen lehetetlen. A mai kézimunkatanítás célja nemcsak a technikák elsajátítása, hanem az ízlésneve-

lés, a népies kézimunkák megismerése, kézimunkák alkalmazása fehérneműn, ruhán önálló tervezések alapján is.

Régebben ez a kettős képesítés meg volt oldva a Képzőművészeti Főiskola és Állami Nőipariskola kapcsolatával, amikor a hallgatók a pedagógiai képesítést az Erzsébet Nőiskolában szerezték meg. Oda jártak gyakorlati tanításra is. A Rajztanárképzőben ma az a helyzet, hogy a hallgatók a női kézimunkát fölvehetik, azonban úgy el vannak halmozva munkával, hogy erre képtelenek. Rendszerint azonban nem is akarják fölvenni, mert művészi álmaikkal nem fér össze annak a gondolata, hogy varrótűvel bajlódjanak. Annak idején is sokan zúgolódtak, miért kényszerítik őket a „Fonóba“ (a Nőipariskola diákneve), amikor ők az ott töltött időt is inkább festésre használhatnák. Hogy művészi álmaikból mit váltott be az élet, az köztudomású, hiszen unos-untig halljuk a művésznyomort emlegetni. Később sokan boldogok voltunk, hogy a kettős képesítés révén államnál, vagy fővárosnál el tudtunk helyezkedni és ma — hála a sokat szidott varrótűnek, — mi vagyunk az irigyeltek. Azt hiszem, velem együtt még sok társamnak, és főképen a Fonódától irtózóknak nem jutott eszünkbe főiskolai hallgató korunkban, hogy a rajz- és kézimunka heti óraszámáról és ezzel kapcsolatban az iskoláknál való elhelyezkedési lehetőségekről érdeklődjünk. A rajztanárképző hallgatói ma sincsenek ezzel tisztában, a tanárképzésnek pedig kötelessége volna az életbe lépő tanárnak olyan diplomát adni a kezébe, mellyel a rendes tanárra nézve előírt heti óraszámot be is töltheti, mert különben alkalmaztatási lehetősége forog kockán.

A folyó tanév kezdetétől a kézimunka-tanárképzés új stádiumba jutott; a szegedi Tanárképző Főiskolán megszervezték azt oly módon, hogy a Főiskola hallgatói, rendes szaktárgyuk mellé, mint kiegészítő szakot, a női kézimunkát is választhatják, ahogy esetleg éneket, vagy tornát is választhatnak. Bár a rajzzal való kapcsolást szerencsésebbnek tartanám, mivel azonban a tanárképzés hosszabb szüneteltetése ilyen szomorú viszonyokat teremtett a kézimunkaoktatás terén, azért a szegedi Főiskola kezdeményezését örömmel üdvözlöm, abban a hitben, hogy a szegedi Főiskoláról, kiváló elméleti és gyakorlati pedagógiai tudással kikerült lelkes tanárok, a leányiskola kézimunkaoktatását, a nemzeti ügy fontosságának megfelelően, a kellő színvonalra emelik.

Hogy azonban ennek a feladatnak meg is felelhessenek, a minél mélyebb szakképzésen kívül, még két irányban kell őket képezni: a rajzban és a magyar népművészet kellő ismeretében. A kézimunkaoktatásnak szoros összefüggésben kell lenni ezekkel.

A rajztanításnak a női kézimunkára való szoros hatását,

a polgári leányiskola tantervéhez kiadott Utasítás is kiemeli. Az Utasítás kifejezetten megkívánja, hogy a rajztanítás közben szerzett ügyességeket és ismereteket a női kézimunkánál kell felhasználni. De ezt a célt szolgálja a tanterv azon célkitűzése is, hogy a síkdíszítmények körébe tartozó tervezési kísérletek és a színérzék fejlesztése a rajztanítás célja. Az Utasítás azonban nem hangoztatja eléggé a két ügyesség közötti szoros összefüggést. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus rajzoktatási szakosztálya erre vonatkozólag a következő határozatot hozta: „Tekintettel arra, hogy a rajz és kézimunka kapcsolásával az általános nevelés szempontjából oly fontos alkotóképeség nagy mértékben fejleszthető, s hogy e két tárgy különállóságából származó hátrányokat figyelembe véve, az 1925. évi V. nemzetközi rajzoktatásügyi kongresszus 26 nemzet egyhangú határozataként, a rajz és kézimunka legszorosabb kapcsolása érdekében, e két tárgy tanítását egy kézbe kívánja adni, — amit nálunk, magyaroknál, már különleges díszítőművészetünk is minden más nemzetenél fokozottabb mértékben tesz szükségessé, — kimondja a kongresszus, hogy az általános képzést nyújtó leányiskolákban a rajz és női kézimunka tanítása, valamint e két tárgy felügyelete között a legszorosabb kapcsolat létesíttessék.”

A leányiskolai rajztanítás legfontosabb célja tehát csak az lehet, hogy a női kézimunkánál gyakorlati alkalmazást nyerhessen. Képesíteni kell a tanulót, hogy valamely női kézimunka rajzát elkészíteni és azt harmonikusan színezní tudja. A rajzolásban és színezésben való készség nélkül ízléses munkát előállítani nem lehet. Ezt a szoros kapcsolatot a leányiskolák tanterveinek és utasításainak határozottabban kell hangsúlyozni. A leányiskolai rajztanítás, ha nincs is a női kézimunkával egy kézben, csakis annak a szolgálatában álljon.

Ezek után nem kell külön hangoztatnom, hogy a jövő kézimunkatanárnőit a rajzolásban, színezésben és tervezésben is képezni kell, amiről a szegedi tanárképzés bizonyára kellőképen gondoskodni is fog.

A női kézimunkatanítás másik fontos kapcsolata a magyar népművészettel való összefüggése. A polgári leányiskolai tanterv szerint: „a kézimunkához alkalmazandó rajzokban és díszítésekben első sorban magyar művészi motívumok alkalmaztassanak.” A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus növelési szakosztályának ide vonatkozó egyhangú határozata: „Kérjük a magyar fonalas munka évszázados eredményeinek, formáinak, technikáinak, fajtáinak kötelező tanítását a tanítás legfelső fokán is. — Tanítási eszközüil pedig kérjük az iskolai múzeumok megszervezését és egy kimerítő fonalas könyvnek s iskolai mintatárnak kiadását.” Ezzel kapcsolatban van a rajzszakosz-

tály következő határozata: „A hazafias nevelés ápolása, népművészetiünk ismertetése és fejlesztése szempontjából közép- és középfokú iskoláink minden tagozatának összes osztályaiban rajztanításunk első sorban foglalkozzék népművészetünk díszítő elemeinek rajztanításával és ezzel kapcsolatban magyar nemzeti szempontból a magyar stíl egységének ismertetésével. — A kormány gondoskodik egész Magyarország népművészeti emlékének összegyűjtéséről (beleértve az elcsatolt és szintén magyar eredetű Felvidék népművészeti emlékeit, továbbá a székelly népművészetet is) és adja ki ezt helyes színezéssel a nemzeti propaganda és az oktatás céljaira alkalmas formában.“

Bizonyára a rossz gazdasági viszonyoknak tulajdonítható, hogy az üdvös határozatokból ezideig semmi sem valósult meg. A leányiskolákra vár a nagy feladat, hogy a nemzet népművészeti kincseit megmentse, ami csak a rajz- és kézimunkatanítással valósítható meg. Fontos feladat ez nemzeti szempontból, mert a magyar népművészet nemzeti életünk kiapadhatatlan kultúrális tényezője. De fontos nemzetgazdasági szempontból is, mert hazánknak azokon a vidékein, ahol még él a népművészet, vonzza az idegeneket és az asszonyok ott többet keresnek szép, ízléses, eredeti munkáikkal, mint a férfiak a földműveléssel. Az ilyen helyeken fejleszteni kell a női kézimunkát. Ott, ahol ez a művészet hanyatlóban van, az iskoláknak kell azt újjá teremteni és az elemi iskolától kell már a gyermeket ilyen irányban nevelni. Az iskola elvégzése után tovább kell a leányokkal foglalkozni, ahogy ez Mezőkövesden, Sárközőn meg is történik. Ez azonban már az iskolán kívüli népművelés feladata.

Ahol ilyen népies kézimunka nem volt otthonos soha, ott az iskolának kell felvilágosítani a leányokat, hogy lakásuk, fehérneműjük, ruhájuk díszítéséért nem szorulnak a külföld sokszor minden művészetet nélkülöző sablonjaira, mert minden szükségletet kielégítő magyaros mintát találnak a magyar népművészetben. A lelkes kézimunkatanárnő megtalálja a módját, hogy tanítványait a magyar kéz ízléses munkájának megbecsülésére szoktassa. Nemzeti műkincseket ment ezzel a tanárral és ezt megtenni a magyar iskola szent kötelessége. A leányiskolák rajz- és kézimunkatanítása felelős azért, hogy hazánkban mind kevesebb az olyan vidék, ahol valóban művészi népies kézimunkát készítenek. Rá kell mutatni az iskolában, hogy a magyar nép, a legegyszerűbb földműves nép, sem maradt el a Nyugat népei mögött a feleszületett népies hajlam és készség tekintetében. Sőt hivatva van, hogy a népművészet terén vezető szerepe legyen Európában.

Minderre azonban csak az a tanár képes, aki maga is alaposan ismeri hazánk népművészetét, nemcsak formailag rajzi

szempontból, de ismeri valamennyinek a technikáját is. Amikor most Szegeden megindul a kézimunkatanárképzés új formája, mély tisztelettel felhívom a Főiskola vezetőségének nb. figyelmét erre a körülményre is.*

Addig is, míg a Főiskola ellátja majd iskoláinkat képzett kézimunkaoktatókkal, rámutatok a német Brufsschule folyóirat következő közleményére: „Berlinben az elmúlt szünetidőben a népművészet fejlesztése céljából tanfolyamot rendeztek első sorban női kézimunka tanítónők részére. A német leányiskolákban újabban nagy gondot fordítanak arra, hogy a német népművészet mindinkább lanyhuló alkotó erejét életre keltsék és fejlesszék. A tanfolyamon rávezették a résztvevő tanítónőket, miként kell a női kézimunkaoktatással a gyermeket a német népkultúrára nevelni és a nemzeti technikákra megtanítani. A leányiskola feladatává tették ápolni a német hagyományos ruházatkodást és ránevelni a leányokat, hogy büszkéek legyenek a német nép tárgyi és szellemi örökségére.

A tanfolyam tanterve volt: Bevezetés a népművészetbe, a népművészet keletkezése, tartalma és fontossága. (Előadások vetítéssel, megfelelő kiállítások és gyűjtemények szakszerű látogatása.) A még élő népies formák és minták ápolása és fejlesztése. (Forma és színtanulmányok. Mintarajzolás. Mindez tekintettel a női kézimunkára.)

Nálunk is kellene hasonló tanfolyamokat rendezni és pedig az Iskolán kívüli Népművelés keretében, ahova első sorban elemi iskolai tanítónőket kellene bevonni. Ma az a helyzet, hogy a tanítónőknek — ha csak privát szorgalomból nem foglalkoztak népművészettel, — fogalmuk sincsen róla. Ezt a hiányt nyári népművészeti tanfolyamokkal lehetne pótolni. Ezekben a tanfolyamokon egyrészt meg kellene ismertetni az összes népművészeti technikákat, de különös súlyt kellene helyezni azon vidék népművészetére, amely vidéken az illető tanítónők működnek. Pl. Nógrád megyében a palóc népművészetre. Nagyon kíváncsú volna ezen tanfolyamok minél sürgősebb megrendezése, mert amilyen örömdetes népművészetünk föllendülése ott, ahol hozzáértő vezetők működnek, éppen olyan veszélyt rejt magában, ha hozzá nem értő emberek üzleti szempontból kezelik azt.

A polgári iskolai tanárok részére a szegedi Főiskola rendezhetne hasonló tanfolyamot. Ez a tanfolyam nemzeti és kultúrális szempontból éppen úgy megérné a ráfordított költséget, mint bármely más tantárgyból rendezett tanfolyam. A Főiskola vezetőségének mindenre kiterjedő figyelme, bizonyára megértéssel fogadja ezt az életre való gondolatot is.

Elkövetkezett a tizenkettedik óra, hogy a polgári leányis-

* Az elkészített Tanterv a cikkíró szempontjaira természetesen tekintettel volt. (Szerk.)

kolai tanulók szakszerű kézimunkaoktatásban részesüljenek. A modern kézimunkaoktatás nem merülhet ki harisnyakötésben, stoppolásban és foltozásban. A mai gépkorszakban éppen a női kézimunka az, ami az otthonok melegségét megadja. Amilyen meleggé és széppé lehet varázsolni a lakást ízléses kézimunkával, úgy lehet azt tönkre tenni, a legszebb berendezés mellett is, ízléstelen holmikkal. Nagy úri házaknál, pazarul berendezett lakásokban láttam a falon a legszörnyűbb gobelinképeket, a kutyás és macskás párnákat, paradicsommadarakat, stb. Szörnyű dolgokat képesek a nők összemunkálni. Ha ezeket látom, mindig arra gondolok, milyen másképpen nézne ki ez az otthon, ha a háziasszony megfelelő oktatásban részesült volna, ha a sok ismeret nyújtása mellett ízlését is fejlesztették volna.

A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus nőnevelési szakosztályának egyik határozata: „A kézimunkaoktatók képzésére állíttassék külön e célt szolgáló képzőintézet és pedagógiai képzettség nélküli egyénekre az iskolai kézimunkaoktatás a jövőben ne bízassék.” Bízunk benne, hogy a szegedi Főiskola a kongresszus ezen határozatát valóra váltja.

Hollóné Hatos Kornélia.

A rajzolás szerepe a történelemtanításban.

Ha a mai, cselekvő iskola dolgozóasztala mellől visszagon-
dolunk kisdíákkorunk történelemóráira, eszünkbe jutnak nagy-
tudású tanáraink, akik a padsorok között sétálgatva, fülünkbe
ontották a régmúlt idők szédítően sok, érdekes és tanulságos
eseményét; előadásuk végeztével pedig elővették velünk a
tankönyvet, hogy aláhúzásokkal és zárójelekkel kijelöljék be-
lőle a legfontosabb sorokat azzal, hogy azokat az elmondottak-
kal együtt ki fogják tőlünk kérdezni a jövő órán. A következő
órán el is hangzott volna egyszerűen a lecke, ha az csupán
a tankönyvi szövegből állt volna s tanáraink közbevetett kér-
dései ne kutattak volna múlt órán elhangzott magyarázataik
után. Ilyenkor azonban a tőlük hallott színes részletek és sú-
lyos okfejtések sokszor színtelenül és gyéren keveredtek el a
tankönyv oda nem illő szakaszaival, ha egyáltalán megragadtak
a felelők emlékezetében. Az ismétlések során pedig a legéke-
sebben előadott események is legnagyobbbrészt úgy elpárologtak
tanulótársaink átlagának emlékezetéből, mint a csillogó harmat
a reggeli napsütésben, s a tankönyvi szöveg is, — kitérítve az
ottani sorrendből, — csak bizonytalanul bátorzkodott ki belőlük
hol jól, hol rosszul.

Ma már mindannyian tudjuk, hogy ez azért történt így,

mert az akkor amúgy is bő tananyag nem volt eléggé berögzítve a tanulók tudatába. Az a tiszteletreméltó törekvés, amely az ékesszólás varázsának mindenhatóságától várta a tanítás eredményét, elégtelennek bizonyult egyrészt azért, mert nélkülözötte a tanulók cselekvő részvételét a tananyag feldolgozásában, másrészt, mert nem vette figyelembe azt, hogy a történelmi események — melyek bár időben folynak le, — annak színterén, a földön játszódnak le. Már pedig, ha az eseményeket azok színterétől elvonatkoztatva tárgyaljuk, akkor azok a hely kapcsolata híján szinte a levegőben lengnek ide-oda mindaddig, amíg el nem merülnek nyomtalanul a feledés végtelen óceánjában.

A térkép rendszeres bevonása a tanításba, már sokkal előbbre vitte a módszeres eljárást a tananyag sikeres feldolgozásában. De az eredmény még így sem volt olyan, mint amilyen a hozzáfűzött várákozásnak megfelelt volna. Bár kétségtelen, hogy a történelem komoly tanulmányozásának elengedhetetlenül fontos segédeszköze a térkép, mert megadja az odatartozó események színhelyét, amelyet benépesít az élményszerű előadás, — pl. a fáraók korának tanulmányozásakor a Nilus völgyében szinte ott nyüzsögnek előttünk a barna rabszolgáknak ezrei, amint a hatalmas kőköcsákat piramisokká halmozzák föl az afrikai tűző nap hevében, — mégis, minél távolabbra jutunk időben a színes előadástól, annál inkább néptelenebb lesz újra a térkép, míg végre csak homályos sejtések emlékeztetnek majd arra, hogy annak egy-egy helyén egykor fontos történelmi események játszódtak le.

Korunknak az a nagyjelentőségű fölfedezése, amely a tanulók alkotókészségét tette a tanítás tengelyévé, új lehetőséget nyitott a történelemtanítás eredményesebbé tételére is. E tantárgy természete folytán igen tekintélyes szerephez jutott itt is a rajzolás, mint segédeszköz, mert a tanulók alkotókészsége a tanórán leginkább a rajzolásban juthat kifejezésre. Mivel pedig a rajzolás itt sem öncél, — akárcsak a földrajztanításban, — azért annak itt is csak olyan vázlatos kiviteléről lehet szó, mint amilyen pl. Kendoff Károlynak „Mit rajzoljunk a földrajztanórán?” c. módszertani művében is szerepel.

A történelemtanításban a vázlatrajzolás szükségességét különben a Tanterv és Utasítás is hangsúlyozta. Az Élet Iskolája és az O. P. I. T. Közlöny idevágó értekezései is hangsúlyozzák, de bizonyítják mindazoknak a tapasztalatai is, akik a történelmi tananyagot a tanulók cselekvő részvételével dolgozzák föl. A gyakorlat folytán beigazolódtott, hogy egy-két ügyesen meghúzott vonallal úgy meg lehet rögzíteni az eseményeket és azok ok-okozati összefüggéseit, hogy azoknak emlékképei évek múltán is tisztán, élesen jelennek meg a tanulók tudatában, mert a rajzolás nagyobb megfigyelésre készíti őket, ami pedig, mint

nyilvánvaló is, az emlékezetbevézésnek alapfeltétele. Rajzolás közben az események átélése oly erős, hogy azok vázlatainak későbbi áttekintése az élmények eleven emlékeit idézi föl a tanulóknak.

Az eseményeknek ilyenén való ábrázolása sem nem új, sem nem bonyolult dolog, mert hiszen ezt már az őseMBER is művelte, amikor pl. egy rénszarvas-, vagy medvevadászat eseményét igyekezett „írásban” megörökíteni. Ezt műveli ma is a primitív nép és a kisgyermek is, mihelyt képzeletét kifejező-képességének rúdjához tudja fogni. A tanulógyermeknek ezt az alkotóképességét kell a történelemtanításba is bekapcsolnunk, az események és azok ok-okozati összefüggéseinek emlékezetbevézésére felhasználnunk, hogy a térképnyújtotta segítséget eredményesebbé tegyük. Az ilyen vázlatrajznak csak akkor van emlékeztető ereje, ha az valóban a tanulók alkotásából származik, ha a tanulók a tanárral együttesen készítik azt, nem pedig a tábláról másolják. Ennek tehát magyarázat (a II. o.-ban ma még olvasmánytárgyalás) közben kell készülnie, otthon legfőkébb csak simítsanak rajta tanulás közben. Az ilyen vázlatrajz akkor a leghatásosabb, ha színes krétával készül, mert a színek emelik a szemléletőséget és fokozzák a tanulók érdeklődését. Tudjuk, hogy a színes rajz szinte a valóság erejével hat. Az általa keltett hangulat leköti a tanulók figyelmét, képzeletét pedig a magasba ragadja. Ez a hangulati elem nemcsak ragasztóanyagul szolgál a történelmi tények berögzítéséhez, hanem ok-okozati összefüggések teremtésére, a tanulság levonására is készíti őket.

Már most mikor, mit és hogyan rajzolhatunk a történelemórán? Általában csak akkor rajzoljunk, ha arra az alkalom szinte magától kínálkozik, illetve amikor egy-két vonal többet mond, mint a hosszú és mulóhatású szómagyarázat. Csak olyan anyagot rajzoljunk, amelyet a tanulók átlaga a tanórán meg is tud rajzolni. Alakos jelenetek megrajzolásáról itt azért sem lehet szó, mert ezen a fokon nincs meg hozzá a kellő rajzkészségük, rajztudásuk. Az ilyen kivitelű rajzolásnak technikai nehézségei legtöbbjükénél teljesen elvonnák a problémának érdekfeszítő erejét és meghiusítanak a rajzolásnak tulajdonképeni célját, a tudatbarögzítést. De a tanóra rövidege is meggátolna bennünket ebben a törekvésünkben. A szakszerűség szempontjából is mellőznünk kellene ezt az eljárást, mert a tananyag egyetlen jelenetének megrajzolása nem biztosíthatja az egész esemény emlékezetbevézését. Időfolyamatnak térszerű ábrázolása csak vázlatos, jelképes rajzolással sikerülhet, ezért a történettanításban csupán ilyen kivitelű rajzolásra lehet és kell is szorítkoznunk. E formanyelv egyszerű elemeivel (vonalak, jelek) a tanulók egész eseményeket vethetnek papírosra. Így a helyszín-

rajzok mellett térbelien szemléltethető mozzanatok, eseményvázlatokat (vándorlások, hadi felvonulások, nagyjelentőségű csaták döntő fordulatai, stb.) is készíthetnek. De a külső eseményeken kívül szemléletesen ábrázolhatók így belső, gondolati folyamatoknak (törekvések, ok-okozati összefüggések, művelődés-, művészet-, társadalom-, gazdaság-, stb. történeti vonatkozású megállapítások, stb.) jelképes — pl. grafikonszerű — kifejezései is. Elhibázott dolog lenne minden jelentéktelen esemény, vagy tény megrajzolása, mert az csak a tanulók fölösleges megterhelését eredményezné. A kisebb jelentőségűek is csak egy-két vonalas ábrázolást kaphatnak, míg a nemzetek életére döntőfontosságúak, a jellemnevelésre kiválóan alkalmasak és tanulságosak már részletesebben rajzolhatók meg. Azonban itt se ragadja a tanárt az események örvénylése, vagy a tények súlyos volta túlzottan részletes fejtegetésbe s ezzel olyan részletező ábrázolásba, amely már meghaladná a tanulók felfogóképességét és kifejezőkészségét, mert ez már a tanítás eredményének rovására lenne. A fölöslegesen részletezett vázlatrajz veszélyezteteti annak áttekinthetőségét, zűrzavarossá teszi a tanulók előtt az eseményt, a tényt magát, márpedig csak annak a vázlatrajznak van jelentősége, amely kivitelében gyors, részleteiben egyszerű, csak olyan adatot tartalmaz, amely föltétlen szükséges, áttekintést ad az események, a megállapítások fölött s azokat egyben rendszerezi is.

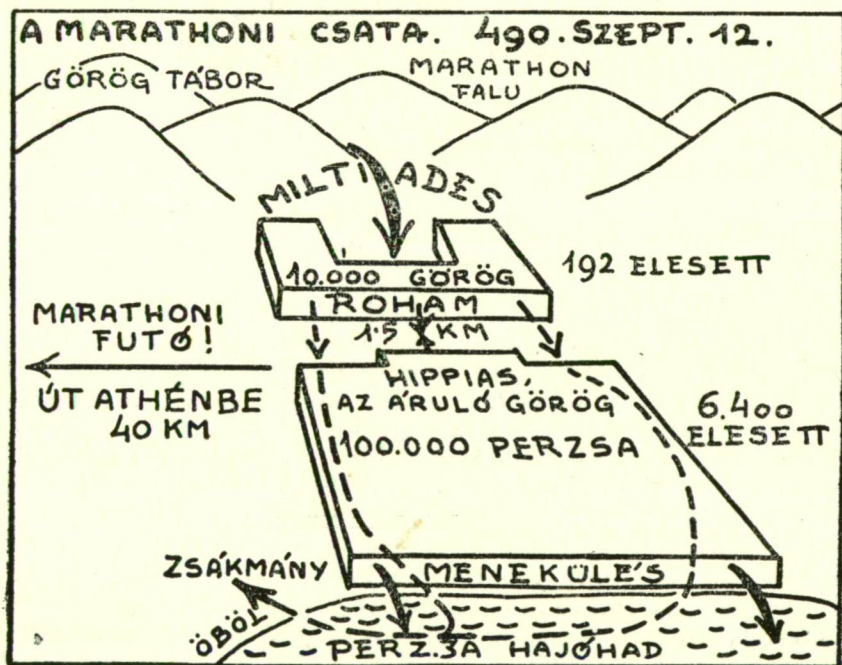
Az ilyen vázlatrajzok, amelyek az eseményeknek csupán-csak színhelyét ábrázolják. Ilyenek pl. Gál—Szerdahelyi történelmi olvasókönyvében (II. o.) Egyiptom, Mezopotámia, stb. helysínrajzai. Itt említem meg, hogy a tananyag feldolgozása közben megtárgyalt területi változásokat is igen hasznos közös munkával esetenként az előre megrajzolt anyaországhoz körvonalasan hozzárajzolni. Ezekbe beírhatók azoknak az uralkodóknak a nevei, akik alatt a területi változások történtek, + vagy — jelet írva a nevek elé a megszerzés, illetve az elvesztés jelölésére. Ha a kérdéses terület hovatarozása a történelem folyamán többször is változott, akkor ugyanaz a terület több ilyen jelölést is fog tartalmazni (pl. Dalmácia vázlatrajzán: + Könyves Kálmán, — III. István, + III. Béla, stb.).

Valamivel többet nyújtanak azok a vázlatrajzok, amelyek már a népek vándorlásainak, hadak felvonulásainak útját is ábrázolják egy-egy nyíllal ellátott irányvonallal. Ilyenek újabb kézikönyveinkben Xerxes, Nagy Sándor, Hunyadi János, stb. hadi útjait ábrázoló szövegeképek.

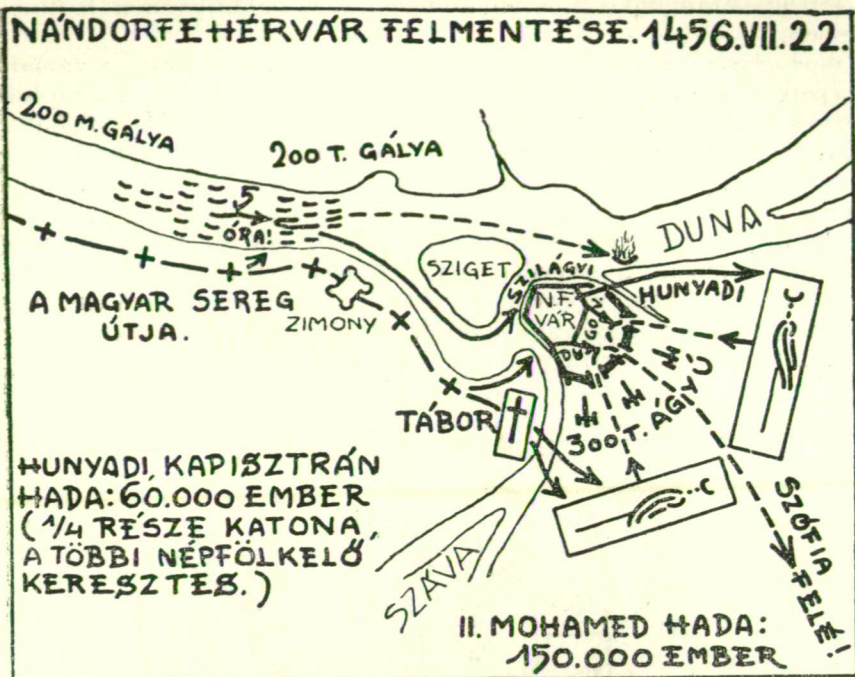
Ezeknél többet jelentenek a helyzetrajzok, melyek az egyes események szereplőinek elhelyezkedését, erőviszonyát ábrázolják, mert okfejtésre, következtetésre, egyszóval komoly agymunkára készítetik a tanulókat. Ilyen pl. a salamiszi csata hely-

zetrajza Mangold Lajos világtörténelmi kézikönyvének I. kötetében.

Legnagyobb rögzítőerővel hatnak azonban az olyan vázlatrajzok, amelyek nemcsak az események színhelyét, a szereplők erőviszonyát szemléltetik, hanem egy-két vonallal és néhány fontos vezérszóval az esemény lefolyásának főbb mozzanatait is szinte megjelenítik. Ezek megrajzolása kétféleképpen is történhetik, mégpedig tájképszerűen és térképszerűen. Ha az ábrázolandó esemény egy-két egyszerű részletből áll, akkor az mádártávlatból, tájképszerűen is ábrázolható, mert annak áttekinthetőségét mi sem zavarja s mert az ilyen távlati beállításban megrajzolt vázlat szinte a valóság erejével hat. Erre mutat mintát a marathoni csata jólismert eseményének vázlatrajza, mely



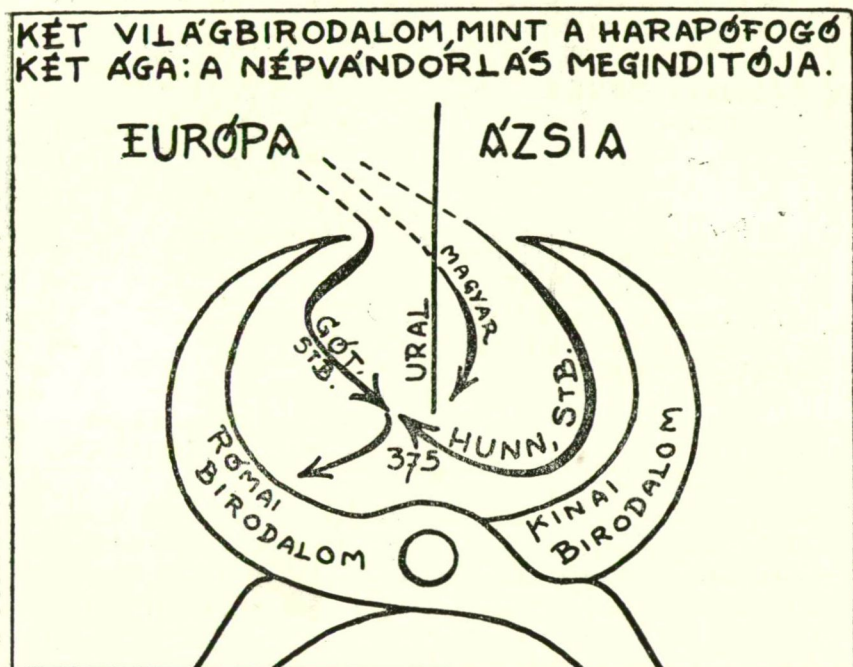
szemléletesen ábrázolja a csata lefolyását és eredményét, alkalmat adván a tanulság levonására is. Ha azonban az esemény nagyobbjelentőségű és épen ezért feldolgozása nagyobb részletezést kíván, a könnyebb áttekinthetőség végett célszerűbb azt térképszerűen ábrázolnunk, mert így elkerülhetjük annak veszélyét, hogy az egyik részlet eltakarja a másikat. Szolgáljon erre mintául a legremekebb magyar haditények egyikének, a keresztény világ nagy diadalának, Nándorfehérvár felmentésé-



nek vázlatrajza dr. Erdélyi Gyulának „A magyarok hadművészete” c. műve alapján. Rajta mintegy alaprajzon láthatjuk a szembenállók elhelyezkedését, erőviszonyát, mozdulatait s így az egész esemény lefolyását, melyek alapján megállapíthatjuk, hogy Hunyadi János, korának páratlan rátermettségű hadvezére, a keresztény világ védője, mint vívta ki a világraszóló diadalt s avatta hazánkat a nyugati kultúra védbástyájává. Ugy tekintsünk a mintául közölt szövegeképekre, hogy a gyakorlatban azokon az egyik félre vonatkozó jelölések piros, a másikra kék, a terepre vonatkozó fekete (a táblán fehér) színnel történnek, természetesen a szövegrészek időmegtakarítás végett folyóírással. A rajtuk látható és esetleg fölöslegesnek vélt vezérszavak (pl. időtartam, stb.) nem az adatok szaporítását célozzák, hanem csupán arra szolgálnak, hogy a hangulati elemet növeljék s ezzel az események élményszerűségét fokozzák.

Nem kíván különösebb gondot a történelmi tények — a már említett, — belső gondolati folyamatainak ábrázolása sem, csupán ezirányú olvasottságot és gyakorlati érzéket, amivel iskolafajunk tanárai különben is rendelkeznek. Így pl. a népvándorlás indító okának igen hatásos jelképes vázlatrajzát vehetjük papirosra a Hóman—Szekfű: Magyar történet I. k. 33.

lapjának itt idézett sorai alapján: „A világhatalomra törő két császári hatalom (a latin és a kínai) a maga mértékét nem ismerő terjeszkedési vágyával és ellenállást nem tűrő, szervezett erejével már a Kr. e. I. század derekán, mint egy gigászi méretű harapófogó két ága öleli körül az északi népeket. Kr. u. az I. és II. század fordulóján a harapófogó működni kezd és

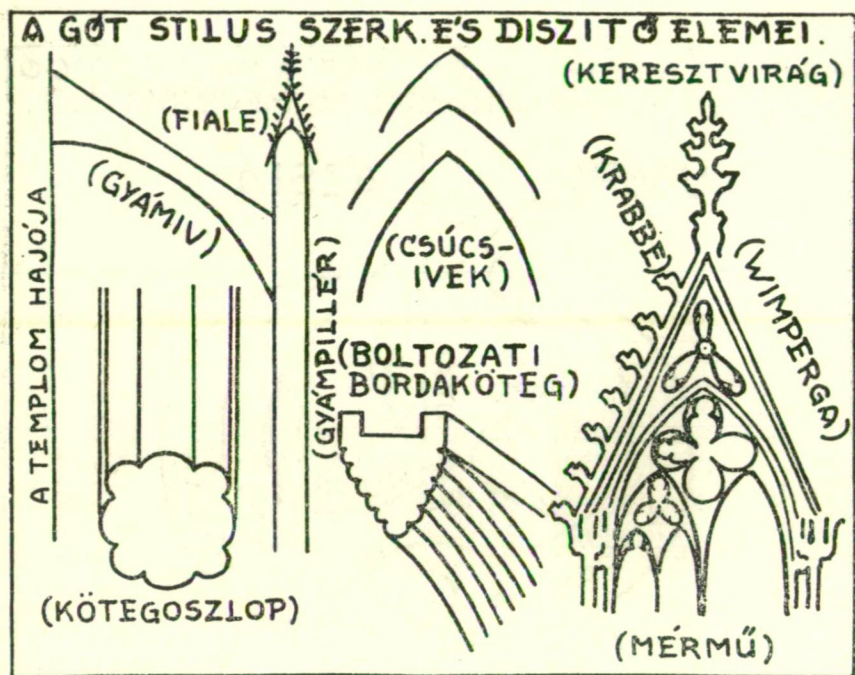


szorítása nyomán mozgásba jön, egymásra zúdul északnak minden halni nem akaró, hódolásra büszke, életerős, tettekre kész népe. Keleten és nyugaton egyidőben indul meg a népek nagy áramlása más világtájak felé.” (Ennek jelképes ábrázolását mutatja a „harapófogós” rajz).

Az egyes nemzetek terjeszkedési törekvésének, hódítási vágyának okait érdekköreik metszési síkjával is jól megvilágíthatjuk (pl. Róma és Karthágó érdekköreinek metszési síkjába esik Sicília, stb.).

Egy-egy nemzet történetének vázlatos áttekintését nyújtja életvonalának grafikus ábrázolása, melyről szinte leolvashatók a vezérszavakkal jelzett események kapcsán az életvonal emelkedésének, vagy süllyedésének okai is; az erények virágzása, vagy az erkölcsök elfajulása. Erre mutat mintát pl. Vicsay Lajos: „A magyarság története” c. kézikönyvének függeléke.

Az egyes építészeti stílusokra jellemző épületek képmásainak pusztá bemutatásával még nem szereznek tanulóink biztos stílusbeli ismereteket. Határozott ismeretekre csak úgy fognak szert tenni, ha azoknak jellegzetesebb szerkezeti és díszítő elemeit vázlatosan meg is rajzolják. Az így szerzett ismeretekkel

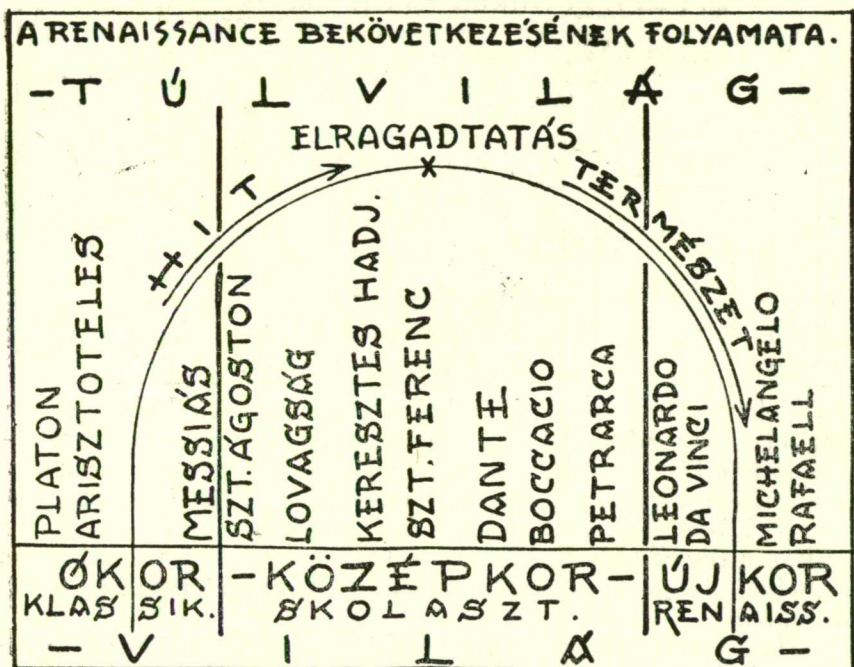


már teljes biztonsággal fogják majd megmondani, hogy valamely épület pl. román-, gót-, átmeneti, vagy barokk-, stb. stílusban épült-e (pl. a gót-stílus szerkezeti és díszítő elemeinek vázlatrajzát).

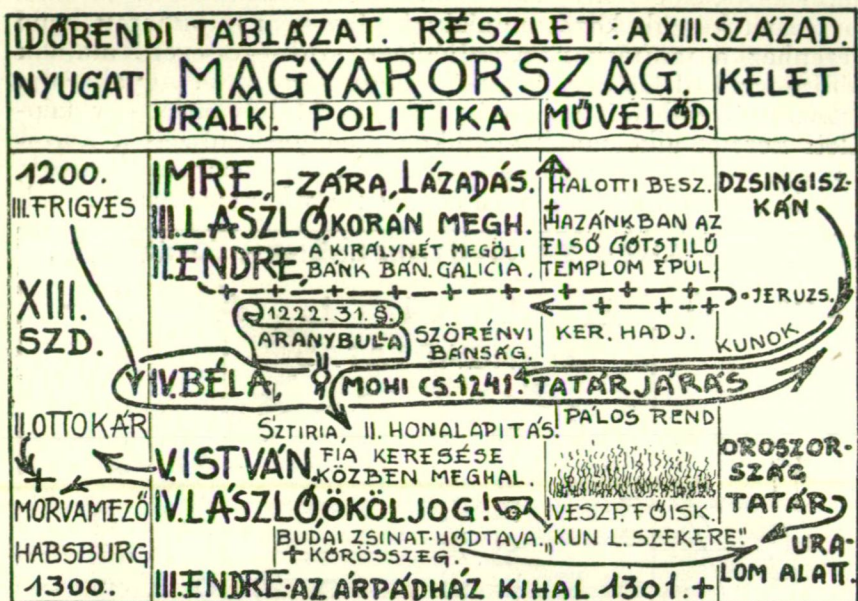
A renaissance fogalmát tisztázza a bekövetkezésének folyamatát ábrázoló vázlatrajz dr. Juhász Andornak: „A világirodalom élettörténete” c. műve alapján. A rajta látható félkör bemutatja az emberi szellem ívelését az ókorból a középkoron át az újkorba, vagyis azt, hogy mint távolodott el az ember a hit szárnyain a világtól a túlvilág felé s az elragadtatás után, a klasszikus művek tanulmányozásának következtében, a természet szépségének fölismerésével, mint hajlott oda újra vissza. Az ívelés útját a korok egy-egy nevezetesebb mozgalma, vagy tipikusabb képviselője irányítja.

A történelmi tananyag összefoglaló áttekintésének jólismert segédeszköze az időrendi táblázat. Hogy alkalmazása sokhelyütt

mégsem fokozta a tanítás eredményét, annak talán az az oka, hogy nem készült közös munkával s így nem is juthatott kellő szerephez a tanításban. Készítésének szükségességére utalnak a Tanterv és Utasításnak is következő sorai: „... gyakorolja a tanár növendékeit abban is, hogy az időfolyamról egy képzeleti keretet alkossanak maguknak, melynek részeit a századok teszik s így mindenről, amiről a történelemben tanulnak, állandóan megtudják mindani, hogy melyik században, annak



első, vagy második felében, közepén, vagy a két század közötti átmeneti időben stb. történt“, — továbbá: „A történet eseményei csak azáltal nyerik a valóság színét, ha azokat állandóan a földrajzi színtérhez és az időrendhez rögzítjük.“ Ezért tehát igen hasznos egy-egy részletesség befejeztével a közölt XIII. század időrendi táblázatának mintájára a tanulók közös munkájával füzetükbe folyóírással elkészíteni azt és esetleg egy ügyesebb tanulóval kartonlapra nagyban is megrajzoltatni, hogy a megtárgyalt rész a szemük előtt legyen. Igen hatásos, ha ez is több színnel készül. A részletenkénti kifüggesztésnek az a célja, hogy a táblázat mindig az újság ingerével hasson, hogy iránta állandó legyen az érdeklődés. Hogy a megtárgyalt részletek kifüggesztésével ne rongáljuk se a falat, se pedig a kartonlapokat, legcélszerűbb azokat két kifüggesztett lécre aggatnunk egymás alá, amint következnek.



Talán mondanom se kell, hogy az elmondottakkal még nem merítettem ki mindazokat a lehetőségeket, amelyek a rajzolás-
sal elérhetők. Azt azonban meg kell jegyeznem, hogy rajzolás,
mint segédeszköz, nem mentesít bennünket a történelemtanítás
egyéb eljárásainak alkalmazásai alól, mert a rajzolás azoknak
csak egy részét teszi (l. pl. Szántó Lőrincnek: „A történelemtanítás
alapelvei“ c. értekezését „A Cselekvés Iskolája“ 1933/34. 9—10.
számában).

Ha évi munkánk befejeztével végigtekintünk vázlatgyűj-
teményünkön s azt látjuk, hogy abban tekintélyes helyet fog-
lalnak el a hadi vonatkozású vázlatrajzok is, ne érezzünk lelki-
ismeretfurdalást, mintha talán eltértünk volna a polgári iskolai
történelemtanítás célkitűzésétől, mert erre semmi okunk sincs,
ha figyelembe vesszük, hogy tanulóinkat a hadi, vitézi esemé-
nyek érdeklik leginkább. Ezek keltik fel, tartják ébren és erő-
sítik bennük a nemzeti érzést. Ezek kedveltetik meg velük ma-
gát a történelmet és készítetik őket arra, hogy annak egyéb-
vonatkozású anyagával is foglalkozzanak. Az ilyen események
szemlélése és átélése közben találnak a maguk lelkivilágának
megfelelő példaképeket, amiket életük eszményképeivé vará-
zsolhatnak át. Különben, — mint a Tanterv és Utasítás is mond-
ja — „... a történet nagy fordulatait az államok önfenntar-
tására és hatalmuk kifejtésére irányuló törekvése s ebből szár-
mazó küzdelmei szabják meg.“ — „Az erőviszonyok változása,
mint láttuk, háborúban tör felszínre.“ — „Az erők e hatalmas,

tragikus mérkőzésének döntő mozzanatai népek sorsát, az egész jövő-alakulást rejtik méhükben; ezt érezze a tanuló a háború menetének szemléletes, nagyvonalú rajzában; az elkerülhetetlen adatok, melyek az eseményeket a hely és idő valóságához kötik, ehhez csak eszközüil szolgálnak.“ épen ezért, különösen nemzetünk történetének tanítása közben, nem haladjunk el könnyű szívvel a vitézi események mellett. A magyar vitézség nagy napjainak, hősök és vértanúk önfeláldozó hazaszeretetének megismerésével fogják majd nagyra értékelni nemzetünket, azt a nemzetet, amely meg tudta őrizni fajiságát a népek forgatagában, bár századokon át adta oda hulló vérét ragasztóanyagul az európai művelődésnek, a „művelt Nyugatnak“ épületéhez, amelyből most hálátlanul nyúlnak át a fejünk fölött s fognak kezét a „barbár Kelettel“, amely ellen jó volt ezer éven át a magyarság véráldozata. Ha tudatossá lesz neveltjeinkben a mi örök történelmi hivatásunk, mely ma az, hogy hullámtörőgát legyünk észak és dél, kelet és nyugat között, akkor nemzetünknek e világtörténelmi szerepe lesz feltámadásunknak biztosítéka. Ha ezt szem előtt tartjuk, amikor a történelmet tanítjuk, akkor nem leszünk mi, történelemtanárok, a vérszüretek hegedősei, hanem gyakorlati műveltségű és hazaszerető állampolgárokat fogunk így nevelni.

Császár Elek.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Földrajz.

Hazánk alaposabb megismerése, földrajzi munkacsoportok kutatómunkáján keresztül.

Sokszor hallottuk s valóban felmerült az a panasz társadalmi és pedagógiai körökben, hogy a polgári iskolát, vagy középiskolát végzett fiatalemberek igen kevés reális földrajzi ismerettel rendelkeznek. Ennek okait némelyek a tantervben keresik, mások a módszert hibáztatják érte. Ezért történtek sorozatos módszertani és tantervi revíziók, mely törekvés még ma sem jutott nyugvópontra. Ehhez hozzájárult az is, hogy a földrajzot ma mindinkább fontosabb tárgynak kell tekintenünk. Különös és jogos panaszként merült fel az a tény, hogy a földrajztanítás nem tesz annyit a hazafiúi nevelés terén, mint amennyit tehetne s várnak tőle. Szégyen az ifjúra, iskolára és

nevelési rendszerre egyaránt, ha végbizonyítvánnyal a zsebünkben, alig ismerjük hazánkat s amit tudunk is róla, hamarosan elfelejtjük s elveszítjük iránta érdeklődésünket is. Pedig tárgyszeretet, módszer és tanterv kérdése, hogy önmagához méltó legyen földrajzoktatásunk.

A módszer- és tantervbeli problémák között némi disszonanciát fedezhetünk fel. Módszerünk megkívánja már alapjaiban az oknyomozó eljárást, — erre Utasításaink is rendelkeznek, — magasabb fokon már szintetikus életegyeségeket, tájrajzot tanítunk. Módszerbeli kérdés, hogy a közelebbiről a távolabbira haladjunk, ezért a szülőföld a központ, legelső és legfőbb ismeretforrásunk, körülötte koncentrikusan tágítjuk ismereteink körét. Ez a terület maga a közvetlenség, a legjobban megfogható táj a gyermek részére. Módszerbelileg ez a tanulmányi sorrend tökéletes. De már a haza földrajza, mely logikusan kapcsolódik az előbbihez, sokkal elvontabb. Ezt megtanulja a gyermek úgy, ahogy e korban egyáltalán fel tudja fogni, többé-kevésbé gépies munkával memoratív anyagot gyűjt, bőven frissítve azonban — ma már — bizonyos logikai értékekkel, mellyel az alapjaiban lefektetett s állandóan gyakorolt oknyomozó módszer alkalmazása gazdagította. Oknyomozó eljárásunkat lélektani és tárgyi alapokkal igazolhatjuk, de szükséges azért is, mert a kizárólag memoratív anyag s az ilyen természetű munka nem teremti meg azt az érdeklődést, melyet az oknyomozó eljárás *problémái* felidéznek. Ha ezen az úton járunk, akkor nagyrészt eleget tettünk a földrajztanítás kvalitatív követelményeinek s mivel gondolkodásra nevelünk, beleilleszkedtünk a modern iskola szellemébe is. A földrajz minőségi értékét így emeljük lassan-lassan felfelé hazánkon, Európán át az idegen világrészekig s amikor Afrikát, vagy Amerikát tárgyaljuk, — közben szélesbítve a gyermekek tárgyi ismeretanyagát, — amikor már igazi földrajzi lendületben vagyunk s a gyermekeket is megihlette a földrajzi gondolkodás szépsége, kedvvel dolgoznak és érdeklődnek, egy-egy érdekes probléma megfejtésében őszinte örömeiket lelik, akkor földrajztanításunkkal megközelítettük a korszerű földrajzi gondolatot, kinyitottuk a gyermekek látószemét, értelmes és gondolkodó elméjét. S mindezt a kitűnő, mindenkit gyönyörködtető munkát igazán ebben a kifejelési stádiumban fordíthatjuk legnagyobb mértékben a földrajzi nevelés hasznára — éppen talán Dél-Amerika, vagy Ausztrália földrajzának ismertetésénél. De mi jut ebből a fáradsággal felépített s évről-évre dédelgetett földrajzi nevelésből hazánkunknak!? New-York kikötőjének jelentőségét s a világváros fejlődésének mozgató erőit kitűnően felfogta a gyermek érettebb esze, de talán elfelejtette Budapestet s a csepei kereskedelmi kikötő jelentőségét; a Panama-csatorna ügye érdekli, de keveset tud a Duna—Tisza-csatorna problémájáról, stb., stb. Szerencsésebb

eset, ha a lelkiismeretes tanár összehasonlítások és vonatkoztatások útján ébrentartja, ahol lehet bővíti a haza földrajzára vonatkozó ismereteket.

A polgári fiúiskola IV. és a leányiskola III. osztályában előírt, Magyarországra vonatkozó, gazdasági irányban kidomborított ismétlés, összefoglalás, a rendelkezésünkre álló kevés idő alatt nem válthatja be a hozzáfűzött célokat. Sőt a középiskola egy-egy felső osztályába beiktatott földrajzi studium sem elegendő arra, hogy hazánk földrajza s a jövőendő öntudatos magyar állampolgár földrajzi nevelése érdekében eredményes missziót végezzen. Ebben van a tantervek és a módszer — de nemcsak a korszerű módszer, hanem minden módszer, — között az összeférhetetlenség: Magyarország földrajzának tanításánál — fejletlenebb gyermekekkel állván szemben, — kénytelenek vagyunk engedményeket tenni, — mivel a tanterv kötött, — módszerbelileg, minőségileg. S éppen hazánk földrajza az, melynek tanításakor minőségi engedményeket kell tennünk. Mi lenne a teendő? A polgári fiúiskola IV. osztályának heti két óráját kizárólagosan Magyarország tárgyalására kellene szentelni, hiszen az általános földrajzot a leíróval kapcsolatban úgyis kiaknáztuk és bizonyos átcsoportosítással a III. osztályban lehetne annak helyet szorítani. A leányiskolák földrajzi óráit pedig szaporítani kellene. Ezt, de különösen a fiúiskolák földrajzi tantervének ügyét (könnyen rendezhető óraszaporítás nélkül) az illetékes, tantervrevíziót előkészítő bizottságok érdemes figyelmébe ajánljuk.

Addig is azonban fokozott gondjainkba vesszük Magyarország földrajzát. Erre vonatkozólag most készítettünk elő egy maga nemében páratlan és jó eredményekkel biztató munkaprogrammot.

Módját keressük annak, hogy hazánk földrajzából az I. osztályban szerzett ismereteket a gyermekek 1. megőrizhessék, 2. bővíthessék, 3. fejlődésükkel párhuzamosan tágabb és földrajzibb szempontok szerint lássák, 4. a haza és földje iránti érdeklődésüket, szeretetüket ezek által ébrentartsák és fokozzák.

Ezeknek a céloknak a megközelítése végett megalakítottuk iskolánkban az „Ifjúsági földrajzi kört.”

A Kör röviden kifejezett célja: *Hazánk alaposabb megismerése.*

Hogyan törekszik ennek megvalósítására?

1. A Kör ifjúsági vezetősége a vezető tanár irányítása mellett állandóan ébrentartja a hazánkat érintő földrajzi problémák iránti érdeklődést s ezeknek a kérdéseknek írásbeli feldolgozását megszervezi.

2. Ifjúsági földrajzi pályatételeket tűz ki, melyek legelsősorban a szülőföldre és környékére vonatkoznak és személyes megfigyelések alapján dolgozandók fel.

5. Hazánk egyes vidékeire, főleg a *megszállott területekre* „elméleti” földrajzi kirándulásokat vezet s arra törekszik, hogy a Kör tagjai az illető tájat források, gyűjtött adatok, képek, stb. alapján — képességeikhez mérten, — írásban feldolgozzák s munkájuk eredményét egy-egy gyűlésen előadják.

Ezek által mód adódik arra, hogy hazánk földrajzával minden évben foglalkozhassunk.

Az „Ifjúsági Földrajzi Kör” e tanévben csak a III. fiúosztályt foglalja magában. Sikeres munka esetén kiterjesztjük a II. és IV. osztályra is.

A Kör szervezete: Vezető tanár. Gondoskodik a munka megszervezéséről és folyamatoságáról.

Ifjúsági vezető. (És helyettese.) A Kör legjobb geográfusai. Tevékenyen résztvesznek a munkában s a vezető tanárral, továbbá a csoportvezetőkkel együtt az „*Utbaigazító csoportot*” alkotják.

Csoportvezetők. A Kör 3 munkacsoportra oszlott. Minden csoport élén dolgozik egy vezető. Tevékenykednek a csoport munkájában, abból részt vállalnak s tagjai az „*Utbaigazító csoportnak*” is.

Az „*Utbaigazító csoport*” hetenként kétszer tart szolgálatot. A munkacsoportokat ellátja tanáccsal, gondoskodik térképekről, képekről, könyvekről, stb. forrásokról s időről-időre *pontosan kijelöli az elvégzendő feladatot* s ezek megoldását tanácsaival elmozdítja.

Az „Ifjúsági Földrajzi Kör” első gyűlésén a harmadik pontban megjelölt munkafeladatot, az „elméleti” földrajzi kirándulásokat vállalta, igen nagy lelkesedéssel. E tanévben elméleti földrajzi kirándulást vezet Erdélybe.

A kirándulás munkaterve a következő:

Bevezető földrajzi gyűlés Szegeden.

A csoportok munkájának kitűzése és az útirány megállapítása. Erdély jelentőségének méltatása (vezető tanár) hazánk életében. Unnepélyes „indulás” Erdély tanulmányozására. A csoportok Szegedről Nagyváradon keresztül a Sebes-Kőrös át-töréséig együtt haladnak.

1. forduló. (Novembertől—februárig.)

I. csoport. A Királyhágón átkelve a Sebes-Kőrös völgyében leszáll a vonatról és a gyönyörű áttörési völgyeket (képek, leírások alapján) tanulmányozza, továbbá ismerteti a Királyhágót, Királyerdőt és környékét (karsztjelenségek), tágabb értelemben a térkép alapján leírja a Keletmagyarországi-Sziget-hegységet. A Sziget-hegység keletkezése, szerkezete, részei, gazdasági és közlekedési jelentősége. Éghajlati és vízárszi jelentősége. A lakosság és élete. (Erdőkitermelés, havasi pásztorkodás.) Település, építkezés. Kalotaszeg népművészete, stb. A csoport munkája végeztével Kolozsvárra utazik.

II. csoport. Szegedről Nagyváradon és a Királyhágón át Kolozsvárra utazik s ott megállapodik. Ismerteti Kolozsvárt. A város földrajzi helyzete. Milyen földrajzi és történelmi tényezők fejlesztették? A város építészeti emlékei, műemlékei és a kapcsolatos történelmi vonatkozások. Hogyan került a magyar művelődés erős vára idegen uralom alá? Hogyan pusztítják nemzeti értékeinket, nyelvünket, véreinket? — A kolozsvári egyetem Szegeden.

Kirándulás Désre, onnan a Szamos völgyén felfelé a Radnai-havasok és Borgói-hegység vidékére. A vidék általános ismertetése a térkép alapján. Dés jelentősége, sóbányák, stb.

III. csoport. Szegedről Kolozsvárig a II. csoporttal együtt megy. Onnan Tordára utazik. Egyik feladata a Tordai-hasadék tanulmányozása és ismertetése. A tordai sóbánya. Tovább az Aranyos folyón felfelé kutató útra indul az erdélyi aranybánya-vidékre. (Aranytelepek, zúzóok, stb.) Majd Torda, Székelykocsárd, Marosludason keresztül kutató utat vezet a mezősegi földgázmezőkre. Ismerteti a földgáz keletkezését, feltárását és gazdasági jelentőségét. Összeírja Erdély földgáz-előfordulásait és a gáz mennyiségét. Elkészíti a Mezőség rövid földrajzi leírását. (Kidomborítja a leírásban a „mezőség” szó jelentőségét.)

Az első kirándulási forduló kb. 2 hónapig tart, ezalatt a gyermekeknek bőven lesz idejük összegyűjteni az anyagot. (Tehát a munka nem terheli meg őket.) A feladatok elvégzése után a csoportok visszautaznak Kolozsvárra és az egész Kör az ottani polgári fiúiskola (volt) „földrajzi” termében (valójában Szegeden) *földrajzi nagygyűlést* tart, amelyen a csoportok a már összesített munkáról részletesen beszámolnak, munkájuk eredményét a többi csoportnak is bemutatják s azt a nagygyűlés után más csoportbeli bírálóknak megbírálás céljából kiadják.

A bemutatott munka összeállítása a következő: 1. Utinapló (az út és idő kiszámításával.) 2. A munka eredménye írásban mely a térképre, könyvre, stb. forrásokra támaszkodik.) Földrajzi leírások, szakszerű ismertetések, mondák, történelmi, irodalmi vonatkozások. 3. Uti térképek, vázlatok, rajzok, kép-gyűjtemények, tárgyi gyűjtemények (pl. ásványok, népművészeti munkák stb.) és egyéb mellékletek.

2. Forduló. (Februártól—áprilisig.)

I. csoport. Kolozsvárról Tövisen, Segesváron, Sepsiszentgyörgyön keresztül Brassóba utazik. Részletes térkép alapján ismerteti a város fekvését és helyzetét, jelentőségét, képek alapján leírja a várost és környékét, kiemeli a Tömösi-szoros fontosságát. Feljegyzi a Barcaság földrajzi viszonyait, települését, lakosságát. Kirándul a Háromszéki-medencébe, felkutatja az itt lévő nevezetes fürdőket és egyéb természeti nevezetességeket. (Kovászna, Torja stb.) Tanulmányozza a sepsiszentgyörgyi szé-

kely múzeumot. Érdeklődik a székely nép eredete, élete és népművészete iránt. Néprajzi megfigyeléseit az egész székelyföldre kiterjeszti. Székely díszítő-motivumokat gyűjt s ezeket album-szerűen feldolgozza.

II. csoport. Székelykocsárdig együtt utazik az előbbi csoporttal. Onnan a „székely körvasúton“ Marosvásárhelyen és Maroshévízen keresztül átkel a Gyergyói-medencébe. Tanulmányozza a Gyergyói-, majd a Felcsiki- és Alcsiki-medencét, kiemeli jelentőségüket az emberek élete és települése szempontjából. Felsorolja a medencék településeit. A térkép alapján leírja a Keleti-Kárpátok külső láncait és ismerteti a belső vulkános vonulatot. Kikutatja, melyek itt a vulkáni utóműködések. Ír a borvízről és a székely fürdőkről. Kirándul a Gyilkos-tóhoz. Leírja a medencék és az ezeket körülvevő hegységek éghajlatát, növényvilágát, vízrajzát s az ittlakó nép gazdálkodását. Milyen utakon történik a közlekedés a szomszédos tájak felé? (Szorosok, hágók, folyómenti utak; a termékek kicserélődése.) Ismerteti néhány székely népballadát.

III. csoport. Marosvásárhelyig együtt utazik a II. csoporttal, ott kiszáll. Összegyűjti a Marosvásárhelyre vonatkozó tudnivalókat. Mi fejlesztette a várost? (Vásárvonalon, völgynyíláson fekszik.) Leírja a várost képek és olvasmányok alapján. Kirándulást tesz a nyárádmenti szárnyvasúton Szováta sósfürdőre s ismerteti a párjukat ritkító sóstavakat. A szomszédos Parajdon meglátogatja a sóbányát, képek alapján ír a parajdi sóhegyről. Kirándul a Mezőhavas nevű vulkános tetőre.

Egy másik kiránduláson megtekinti a marosújvári sóbányát is, továbbá nagy vonásokban ismerteti az Erdélyi-medencét. (Keletkezése, mai felszíne, természeti értékei, kapcsolódása a szomszédos tájakhoz.)

A 2. forduló után mindenik csoport Marosvásárhelyre utazik s ott a Kultúrpalota dísztermében tartja meg a *Kör második földrajzi nagygyűlését*, melyen a végzett munkáról az előbb elmondottak szerint beszámol.

Ezután hazatérünk Szegedre, itt egy ünnepélyes zárógyűlést tartunk. A zárógyűlésen hangzanak el a bírálatok.

A munka folyamatosságának és az önálló kutatás lehetőségének biztosítása végett jó térképeket kell a gyermekek kezébe adnunk. Egyik-másik vidéknél talán részletes térképpel is elláthatjuk őket. Gondoskodnunk kell képekről. A gyermekek maguk is résztvesznek a képgyűjtésben, de különböző könyvek (felsorolásukat most mellőzzük) szintén értékes és jó képanyagot nyújtanak. Ezenkívül irodalmi forrásokat szerzünk. Nemrégien jelent meg egy díszes, illusztrált székely népballadagyűjtemény (Ortutay—Buday), néprajzi forrás lehet a Bátky—Gyórfy—Visky: A magyarság néprajza, továbbá a Székely

nemzeti múzeum 50 éves jubileumára kiadott Emlékkönyv, stb. Földrajzi forrásmunka is bőven akad, mint pl. a Karl—Varga: Képek hazánkból, Cholnoky: Kárpátoktól az Adriáig, Lenkey—Schulhof—Vámossy: Fürdők és források képes ismertetése, Lóczy Lajos: A magyar szent korona országainak leírása, Kalecsinszky Sándor: Naptól felmelegedő sóstavak, Nagy Sándor Bihar-ország, Kós Károly: Erdély, azután a Székelység, Turistaság, Alpinizmus c. folyóiratok, középiskolai földrajzi tankönyvek, stb. stb. egyik-másik régi, de felhasználható munka. Fontos azonban, hogy a nehezebb művekből jelöljük ki mi magunk, illetőleg az „Utbaigazító csoport“, hogy a szóbanforgó kérdésre hol talál feleletet a tanuló s mit olvasson el.

A földrajzi munkának és önképzésnek ilyenmű beállítását a gyermekek igen nagy érdeklődéssel fogadták és vállalták. Alig várják az „indulást“ a nagy kirándulásra! Reméljük, hogy „hazánk alaposabb megismerését“ ezzel a lelkesedéssel és munkaprogrammal valóban elő tudjuk mozdítani.

Kendoff Károly.

Történelem.

Tanítás a polgári fiúskola II. osztályában.

Itália meghódítása.

A történelmi ismereteknek a polgári fiúiskolák II. osztályában való tanítása általános és sokszor hangoztatott vélemény szerint nehéz feladat elé állítja a szaktanárt. Nem tekintve az egyes leckeanyagoknak sok-sok, a 11—12 éves gyermek által nehezen megjegyezhető idegen kifejezéseit, a tanításoknak az Utasítás, valamint a didaktika követelményeinek szigorú szem előtt tartásával való végrehajtása a legtöbb esetben időzavarba hozza a tanárt. Itt ugyanis Utasítás-szerűen olvasmánytárgyalás alapján közlendők a történelmi ismeretek. Ez pedig azt jelenti, hogy a tanárnak mintaolvasást kell tartania, a szöveget a tanulókkal elolvasatni, gondolategységek szerint megbeszélni. Majd a hangképzetek mellett látási képzeteket is kell nyújtania, vagyis sokszor vázlatot rajzoltatnia és rajzoltatnia, s a hallottak felidézésének megkönnyítésére rövid tartalmi kivonatot (emlékeztető, vagy vezérszavakat) írnia és íratnia. Mindezek előtt pedig még az előző órai anyagot, a feladott leckét, ki is kell kérdeznünk, amikor is mindig felmerül rövidebb-hosszabb időt felemésztő fogalom-tisztázás. Az új ismeretanyag nyújtásával kapcsolatos külső szemléltetés, nemkülönben a lecke kijelölése — ami pedig egyik-másik tankönyvünk részletező mód-

szere miatt eléggé körülményes, szintén nagyon időrabló. Kétségtelen azonban, hogy a cselekedtető oktatás — az olvasmánytárgyalás természete folytán, — nagyon jól megvalósítható még az említett nehézségek ellenére is. Az alábbiakban egy ilyen, olvasmánytárgyalás szerint tárgyalt, történelmi leckeanyag feldolgozását adom.

Vázlat. I. Előkészítés. a) *Számonkérés.* A múlt órai anyag kikérdezése: Róma harcai a szomszéd népekkel. Cincinnatus. Camillus. A gall betörés. Brennus. Róma megmentése.

b) *Áthajlás.* A fiatal köztársaság közvetlen szomszédait legázta, a gall betörés pusztításait is szerencsésen átélte.

c) *Célkitűzés.* Vizsgáljuk a mai órán, hogy milyen további eredménye lett a rómaiak áldozatkészségének és hazaszeretetének.

II. Tárgyalás. Róma legerősebb ellenfelei, a samnitok, Capuára törnek. Ez Rómát hívja segítségül. Róma háromszor megújuló harca a szívós somnitékkel. — A Terentum és Dél-Itália ellen folytatott küzdelem. Pyrrhus hadjárata.

A tárgyalt anyag *összefoglalása vezérszavak* alapján.

Szemléltetés. Itália ókori térképe. — Vonatkozó képek a Ribári-féle világtörténelemből.

Történelmi munkanapló.

Tankönyv: Gaál—Szerdahelyi: Történelmi olvasókönyv.

I. A múlt órákon láttuk, fiúk, hogy milyen hosszasan folytak a pártharcok a fiatal római köztársaságban. E belharcok idején milyen egyéb veszedelem fenyegette Rómát? (Külső ellenségek ellen is gyakran kellett harcolnia.) Miért nem sikerült ezeknek a belső bajjal küszködő Rómát meghódítani? (Mert ilyenkor a pártviszályok elsímultak, a közös ellenség ellen együtt küzdött a patricius és plebejus, s ezzel követendő példáját nyújtották a hazaszeretetnek.) Beszélj a szép példák közül Cincinnatus esetéről! — Mondd el, hogyan foglalta el Camillus Veii várát! — Mit tudsz a gall betörésről? Mikor történt ez? Mit tudsz Brennusról? — Mire emlékeztet bennünket a brennusi szólás? — Kinek köszöni Róma megmentését és második megalapítását? Hazánk történetében mire emlékeztet minket ez az esemény? (Tatárjárás. — IV. Béla.)

Áthajlás. Vizsgáljuk a térképet és állapítsuk meg, hogy milyen területekkel növekedett eddig Róma! (Meghódította Közép-Itáliának az Abruzzók nyugati lejtőin lakó népeit.) Ha tovább óhajtottak terjeszkedni, kikkel jutottak ellenkezésbe? (Az Abruzzók lejtőin lakó samnitékkel.)

Célkitűzés. Láttuk eddig a római hazafiság, és hősiesség több példáját. Vizsgáljuk a mai órán, milyen további eredményekre jutott e szép erényeivel!

II. Tárgyalás. (Most az Itália meghódítása c. leckeanyagot elolvasom s gondolategységek szerint a tanulókkal is olvastatom,

majd az olvasottakat megbeszéljük.) — Csak Róma vágyakozott Közép-Itália uralmára? (Ez volt a célja a samniteknek is.) Mi lett a következménye a közös célra való törekvésnek? (Háború tört ki közöttük.) Mi adott okot az összetűzésre? (A samnitek a tenger felé eső sík és gazdag vidék elfoglalására törektek s ostrom alá fogták Capua városát (térkép). Kihez fordultak a szorongatott capuaiak segítségért? (Rómához.) Így került egymással szembe a két nép.

A samnitek félig műveletlen, kemény, harcias nép voltak. A rómaiak félszázadon át tartó — Kr. e. 340—290-ig — háromszor megújuló elkeseredett harcot folytattak a szívós ellenféllel. Milyen város miatt csaptak össze elsőízben? (Capua miatt.) Kire nézve végződött ez az első összetűzés kedvezően? (A rómaiak győztek s birtokukba jutott Capua.)

A második összecsapás 20 esztendeig tartó küzdelmeiben eleinte a samniteknek kedvezett a szerencse. Egy ügyes samnit vezér — Pontius — a római sereget a caudiumi szorosba csalta s ott fegyverletételre kényszerítette. De még más szégyen is érte itt őket. Pontius két lándzsát a földbe szűrt, a harmadikat keresztbe ezekre tette s ezen, mint jármon, vagy igán át kellett a római seregnek átvonulnia. Ez volt akkoriban a harcosok legnagyobb megszégyenítése. Innen van a *caudiumi iga* szólás. Ha valakit manapság nagy szégyen ér, azt mondják róla: „Éz is nyakába vette a caudiumi igát.”

Mit olvastunk, fiúk, mi lett a második samnit háború vége? (Róma büszkeségét nagyon bántotta a szégyen; újabb hadsereget szervezett s ezzel győzelmesen fejezte be a második háborút.)

A rómaiak az elfoglalt területen erős töltésútakat építettek, erődítéseket létesítettek s bekerítéssel fenyegették a samniteket. Mi lett ennek a következménye? (Szabadságuk védelmére harmadszor is a rómaiak ellen támadtak.) Hogyan akartak most kifogni a samnitek a rómaiakon? (Elpártolásra birták a rómaiak szövetségeseit: az umbereket, etruskokat, sőt a gallokat is megnyerték céljuknak.) Róma éldozatkészsége, fiainak hősiessége békér e kényszerítette a szívós ellenséget 290-ben. Ennek értelmében a samnitek Róma alattvalói lettek. Milyen terület urává lett most Róma? (A samnit háborúk után Róma Közép-Itáliára is kiterjesztette uralmát. (Térkép.)

Olvasd a következő szakaszt! — Azt szokták mondani, hogy evés közben jön meg az étvágy. Midőn immár egy tekintélyes földdarab urává lett Róma, mire vágyakozott vajjon? (Most már Dél-Itália felé nyújtotta ki kezét.) Milyen néven ismerjük ezt a részét Itáliának? (A nagy számban ide telepedett görög gyarmatosokról Nagy-Görögországnak.) Mi volt ennek a területnek leggazdagabb városa? (Tarentum.) Ennek a városnak nevével már találkozottatok. Mikor? (Arion története c. görög

mondában szerepelt ez a város.) Mit jegyeztetek meg róla? (Lakói kereskedelemmel foglalkoztak s nagyon gazdagok voltak.)

Nyugodtan nézte-e, ez a tekintélyes város a rómaiak terjeszkedését? (Tarentum féltékeny szemmel nézte a rómaiak hatalmának növekedését.) Mi adott okot a közöttük kitört viszálykodásra? (Midőn egy római hajóhad Tarentumban kikötött, a haragos tömeg néhány hajót kifosztott és megsemmisített, a legénységet rabszolgák gyanánt eladták, az elégtételt követelő római követeket pedig kicsúfolták.)

Kit képviseltek a követek? (A római köztársaságot.) Kit sértettek meg tehát voltaképpen a követekben a tarentumiak? (Róma köztársaságát.) Mivel felelt erre Róma? (Hadat üzent Tarentumnak.) Ez Kr. e. 282-ben történt. — Bízott-e saját erejében a jómódtól elpuhult Tarentum? (Segítségül hívta Pyrrhus-t, Epirus hős királyát.) Mutasd meg Épirust a térképen! Milyen ország van ott ma? (Albánia.) Hol kelt át Pyrrhus? (Az otrantói szoroson, mert itt összeszűkül az adriai tenger s könnyű az átkelés.) Miről nevezetes ez a szoros legújabb történetünkben? (A világháború folyamán 1917. V. 15-én Kormányzónk itt aratta fényes győzelmét az ellenséges hajórajon. E győzelmről nevezik Kormányzónkat „otrantói hős“-nek. — (Részletezés.) Kinek a tisztje volt Pyrrhus és mit forgatott eszében? (Nagy Sándornak volt a tisztje s ennek hatalmát és birodalmát akarta újraalkotni, ezért szívesen kapott az alkalmon.) Kr. e. 280-ban szállott partra Itáliában s két ízben is megverte a rómaiakat. Győzelmeit harci elefántjainak és a phalanxnak köszönhette. A rómaiak egyik ellen sem küzdöttek még. Kinek a nevéhez fűződik a phalanx legelső alkalmazása? (II. Fülöp, makedóniai király nevéhez.) Ám a két győzelem Pyrrhus seregét is nagyon meggyöngítette. Hogyan vélekedett saját maga is győzelmről? (Még egy ilyen győzelem és elvesztem.) Innen ered az ismert mondás: „Pyrrhusi győzelem.“ Hogyan értelmezzük ezt ma? (Midőn bármely téren folytatott küzdelemben a győzőt is veszteség éri, alkalmazzuk ezt a szólást.)

Olvassunk tovább! — Pyrrhos kettős győzelme, — mint látuk, — meggyöngítette saját seregét is. Ezt a veszteségét pótolta a samnitok és a görög gyarmatvárosok átpártolása. Ezekkel megerősödve, ékesen szóló főemberét, Kineast, küldötte a rómaiakhoz, hogy őket békére szólítsa. Hajlandó volt erre Róma? (A senatus már ingadozott, de a vak Appius Claudius felháborodva mondogta: „Bánt, hogy nem látok, de ma az bánt, hogy hallok. Távozzék Pyrrhus Itáliából, aztán majd beszélünk vele.“) Így is történt. Elhez az elvéhez — majd látni fogjuk, — később is hű maradt Róma, s ennek köszönhette, hogy még kétségbetűző helyzetében sem csüggedt el, s hogy szóba sem állott az ellenséggel addig, míg azt ki nem verte Itáliából.

Mit olvastunk még Pyrrhusról? (Szicilia szigetére ment,

hogy Syracusae városát megsegítse a karthágóiak ellen. (Térkép.) Kedvezett-e ez a vállalkozása Rómának? (Igen, mert távollétében a rómaiak új erőt gyűjtöttek s a visszatérő Pyrrhust Beneventumnál (Térkép.) 275-ben döntőleg megverték, mire sietve el is hagyta Itáliát.) Hogyan nyilatkozott Pyrrhus a rómaiakról? („Ilyen katonákkal meghódítanám a világot.”)

Mi lett a sorsa Tarentumnak? (Várát a rómaiak lerombolták, fegyvereit és hajóit elvették. Így került a város Dél-Itáliával együtt Róma hatalmába.)

Minek köszönhette, fiúk, végső sikerét Róma? (Polgárai áldozatkészségének, hazaszeretetének, csüggedéstől mentes, szilárd kitartásának.) Milyen gondolatot ébreszt mindez bennetek? (Trianoni nehéz helyzetünkben nekünk sem szabad csüggednünk, hanem Istenbe és saját erőnkbe vetett hittel és reménnyel kell a jövőbe tekintenünk.)

Irjátok fel most munkanaplótokba a hallottak vezérszavait!

Itália meghódítása. — Samnitek (Kr. e. 342—290.); Abruzzok; Capua. — Tatiús. — Caudium.

Caudiumi iga. — Tarentum. — Pyrrhus: Kr. e. 282—272.

Pyrrhusi győzelem. — Kineas. — Appius Claudius. — Syracusae. — Beneventum: Kr. e. 275.

III. *Befejezés.* a) *Összefoglalás.* Miről tanultunk a mai órán? — Beszélj a samnit háborúkról. — Mi lett e szívós néppel folytatott háborúk eredménye? Mit tudsz Tarentumról? — Kihez fordultak segítségért a tarentumiak? — Milyen cél vezette Pyrrhust? — Beszélj Pyrrhus hadjáratáról! — Minek köszönhette Róma végső győzelmét? — Milyen terület urává lett ezek után Róma?

b) *Szemléltetés.* Mint külső szemléltetési eszközök szerepelnek a tanítás közben felhasznált térkép mellett a Ribári-világtörténet vonatkozó képei.

c) *Lecke-feladás.* Tanuljátok meg a következő órára Itália meghódítását! Munkanaplótokban Itália vázlatos térképébe jegezzétek be a mai leckével kapcsolatos helyneveket!

K. Bedekovich Lajos.

Mennyiségtan.

A gömb.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.

II. rész.

III. óra. *A házi feladat számonkérése.* Utánna a megbízott tanulók jelentik, hogy rossz (lyukas) gummilabdát és narancsot hoztak magukkal. (Ez utóbbit a tanár is behozhatja.)

Tárgyalandó anyag az órán. A gömb hálójának megszerkesztése gömb-

kétszögekből. A gömb felszínének meghatározása zsinórozási eljárással. A formula (szabály) megállapítása és megrögzítése. Egy-két feladat megbeszélése.

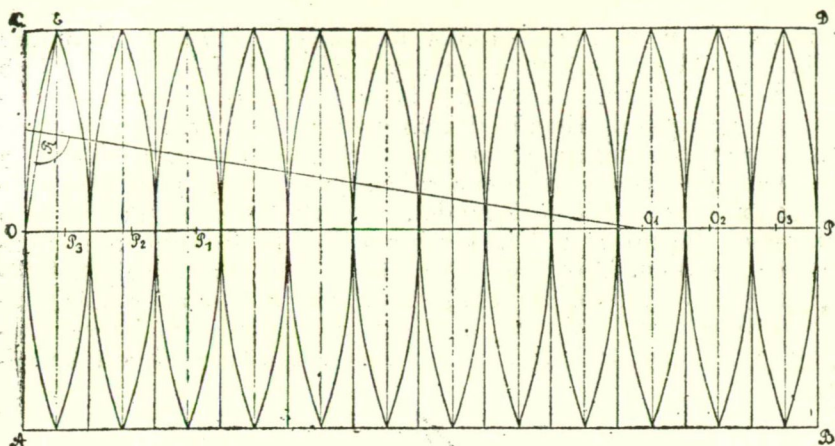
A tárgyalás menetének mozzanatai.

A henger, a kúp (és az eddig tanult összes testek) lapjaikkal teljesen a síkba téríthetők. Hálózataik tehát pontosan megrajzolható. Tegyük próbát, hogy gummilabdánknak még egy kis része sem fekszik le teljesen a síkra. Most fejtsük le késsel a narancs héját. E végből először a két egymásra merőleges főkör (egy vízszintes és függőleges) mentén négy részre, majd az így kapott részeket még 3—3 cikkre bontva, 12 cikkre vágjuk szét a narancs héját. A lehámozás után a cikkeket próbáljuk az asztal lapjára nyomni. Azok sem simulnak teljesen az asztallapjához. — Eszerint a gömb lapját a síkba nem lehet pontosan kiteríteni. Tehát síkrészekből a gömb hálózatát sem tudjuk pontosan megrajzolni. (Ami bizonyos, hisz a gömb felületén nem tudtunk egyenes vonalat húzni.)

Most vegyünk elő egy kb. 8 cm. átmérőjű tömör fagolyót. Megközelítő hálóját 12 gömbkétszögből már eleve elkészítettük. Néhány helyen ragasszuk is rá ezt a papír-hálózatot a gömb felületére. A tanulók látják, hogy a gömböt megközelítőleg sikerült beborítanunk. Egyben a tanulók azt is észreveszik, hogy a gömb hálózata ugyanolyan cikkeket mutat, mint amikor a narancs héját 12 cikkben lehámoztuk. Ezek a cikkek a *gömbkétszögek*. (Megmondjuk, miért.) Ha elég vékonyak, a síkba is elég jól lefeksznek. Szerkesszük meg tehát ezt a megközelítő gömbhálózatot. A gömbkétszögek köröskörül teljességgel a gömb főkörén (egyenlítőjén) helyezkedtek el, csúcaikkal alul és felül a gömb sarkait érintették. *A hálózat megszerkesztése* végett tehát egy olyan téglalapot kell rajzolnunk, melynek alapja a gömb főkörének, magassága a gömb főkörének félhosszával egyenlő. Ebbe a téglalapba, ha azt az alapra merőleges osztóvonallakkal 24 egyenlő részre felosztjuk, a 12 gömbkétszöget szabadkézzel is berajzolhatjuk. — (Vázlatrajz a táblán.)

A gömb hálózatának pontosabb megszerkesztését többféle módon végezhetjük. Egyik eljárás a következő: (1. ábra.) Láttuk már, hogy az előállítandó gömbkétszögeket egy olyan téglalapba kell berajzolnunk, melynek alapja a gömb főkörének hosszával, magassága a főkör félhosszával egyenlő. Eszerint, ha egy 8 cm. átmérőjű gömböt bevonó hálózatot akarunk megszerkeszteni, akkor a téglalap alapja $(3.14 \times 8 = 25.12)$ kerekén 25.1 cm, magassága pedig 12.5 cm lesz. Osszuk fel most már a téglalapot 12 egyenlő részre és húzzuk meg az így kapott téglalapok függőleges középvonalait is. A feladat most az lesz, hogy a 12 téglalapba a középvonalak végpontjain átmenő és az azzal párhuzamos oldalakat középen érintő két körívet szerkesszünk.

Az első körív középpontját az OE húr felezési pontjában emelt merőlegesnek és az ABCD téglalap O pontjából húzott középvonalnak metszéspontja (O_1) sugarát pedig az OO_1 távolság adja. — A megrajzolandó körívek

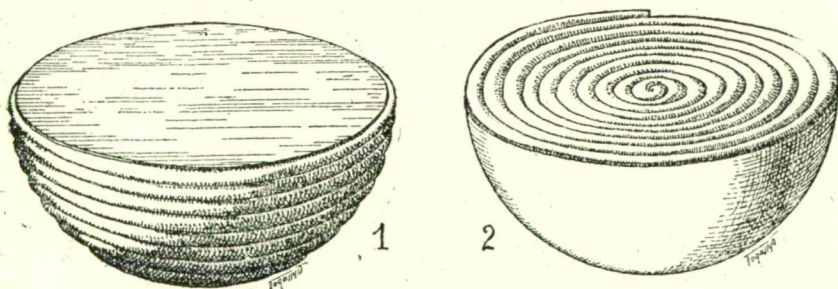


1. ábra.

sugarának hosszát ismerve, a többi körív megrajzolása az O_1, O_2, O_3, \dots illetőleg a P_1, P_2, P_3, \dots pontokból könnyen elvégezhető. Mutassuk meg a tanulóknak a szerkesztés módját, rajzoljunk meg néhány körívet. A szerkesztést a tanulók otthon házi feladatként fejezzék be.

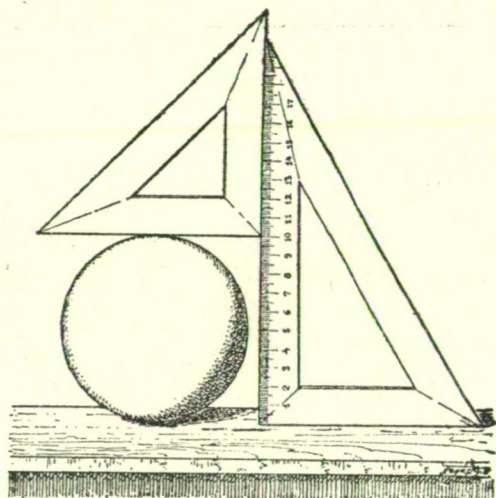
(Itt megjegyezzük, hogy a gömb hálózatainak pontosabb megszerkesztését el is hagyhatjuk, megelégedhetünk azzal is, hogy a tanulók a gömbkötszögeket a kis téglalapokba a már jelzett módon szabadkézzel rajzolják be. Erre azonban a helyes szemlélet miatt feltétlenül szükség van. Semmiképpen sem indokolt, hogy a hálózatról éppen a gömbnél, — ahol a kérdés bonyolultabb, — említést ne tegyünk. Talán a szögletes testeknél kell egy-két hálózatra kevesebb időt fordítanunk s az így nyert időt itt kell megtakarítanunk.)

A továbbiakban a gömb felszínét kell kiszámítanunk. Kézenfekvő eljárás az volna, hogy az általunk már felmutatott (előre elkészített) gömbkötszögekből formált hálózat területét igyekeznénk kiszámítani. Ez azonban itt nehéz feladat lenne. Azért a gömb felszínének kiszámítására más módszerhez, az ú. n. *zsinórozási eljárás*hoz folyamodunk. (2. ábra.) Iskolánk



2. ábra.

van egy 16 cm. átmérőjű tömör fagömbje, mely két félgömbre válik szét. Most vonjuk be az egyik félgömb felületét a gömb sarkából kiindulva spirálisan, viasszal átdörzsölt, egyenlő vastagságú spárgával (függőnyt felhúzó zsinór) úgy, hogy a spárgatekervények szépen egymás mellett haladjanak. (Célszerű a tekervényeket egyes helyeken rajzszögekkel a félgömb faanyagához erősíteni.) Hasonló módon vonjuk be a másik félgömb főkörének lapját is a kör középpontjából kiinduló koncentrikus menetekben. Most megkérdezzük a tanulókat, melyik felület nagyobb. A tanulók találgatnak. Hogy lehetne a kérdésre pontos feladatot adni. Mérjük össze a félgömb felületére, illetőleg a főkörre feltekert zsinór hosszát. (Évégből a tekervé-



3. ábra.

nyeket leszedjük és hosszait mérő rúdon összemérjük.) Eredmény: a félgömb felszíne pontosan kétszer nagyobb, mint a gömb főkörének területe. (Kétszer hosszabb spárga kétszer nagyobb felületre tekerhető fel.) Eszerint a gömb felszínét megkapjuk, ha főkörének területét 2-vel megszorozzuk. Az egész gömb felszíne viszont a főkör területének négyszerese lesz. Megrögzítve:

$$F(\text{gömb}) = \text{főkör} \cdot 4$$

$$F(\text{gömb}) = \boxed{r \cdot r \cdot 3 \cdot 14} \cdot 4$$

A tanulók megállapítják, hogy a gömb felületének kiszámításához csak a gömb sugarát kell ismernünk. A gömb sugarát (átmérőjét) közvetlenül nem tudjuk megmérni. Az átmérő mérése a fenti ismert eljárással történhetik. — (3. ábra.)

Összefoglalás. A gömb hálója pontosan nem szerkeszthető meg. A hálózat megközelítő megszerkesztése gömbkétszögekből. Az eljárás módja. A gömb felszínének meghatározása zsinórozási eljárással. A gömb átmérőjének (sugarának) megmérése.

Egy-két probléma megbeszélése.

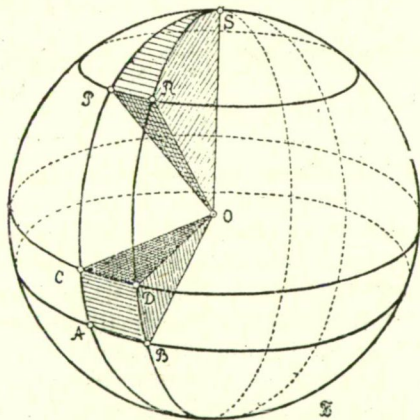
1. Iskolai nagy fehérre festett fagömbünknek a fenti módon megmértük az átmérőjét és azt 40 cm.-nek találtuk. Számítsuk ki a bemázolt felület nagyságát.

2. Cukorspárgával megmértük iskolai földgömbünk egyenlítőjének hosszát és azt 68 cm.-nek találtuk. Mennyi iskolai földgömbünk felszíne?

A számításokat a megbeszélés után a tanulók otthon házi feladatként végzik el.

IV. óra. *A házi feladat számonkérése. Tárgyalandó anyag az órán:* A gömb köbtartalma gúlák összegezésével. A köbtartalom meghatározása henger-, kúp- és félgömbalakú rézedényeink ürtartalmainak összehasonlítása folytán. Egy-két probléma megbeszélése.

Iskolai földgömbünkön a délkörök és szélességi körök négyszögalakú, a sarkoknál pedig köröskörül háromszögalakú területeket zárnak be. (4. ábra.) Ezek a négyszögecskék és háromszögecskék, ha a gömbön számtalan (pl. 10.000) ilyen idomocskát származtatnánk, alakra és nagyságra úgyszólván semmiben sem különböznek egymástól. Ha az idomok csúcspontjait a gömb középpontjával összekötve gondoljuk, olyan gúlákat kapunk, melyeknek a magassága a gömbsugár.



4. ábra.

A gömb köbtartalmát most már kiszámítani annyit tesz, mint az így származtatott gúlácskák köbtartalmát összeadni.

Egy gúla köbtartalma: $\frac{a_1 \cdot m}{3}$, pl. 10.000 gúláé:

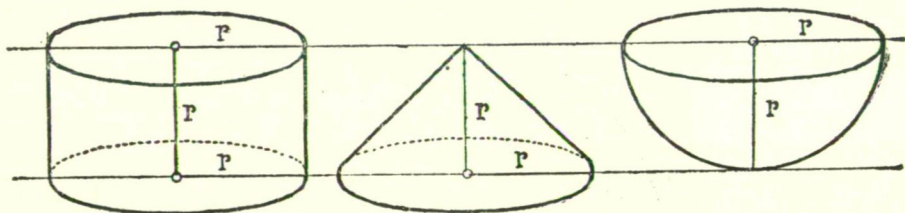
$$\frac{10000 \cdot a_1}{a} \cdot r \quad \text{de: } 10000. \quad a_1 = F(\text{gömb})$$

s így a gömb köbtartalma:

$$K(\text{gömb}) = F \cdot \frac{r}{3} \quad (\text{Szavakban.})$$

A gömb köbtartalmát összehozó kis gúlácskák szemléltetésére iskolánk-nak külön szemléltető eszköze van. Esztergályossal mintegy 10 cm. sugárú üres (8 mm vastagságú) félgömböt esztergályoztatunk. A félgömb falába a vízszintes és függőleges átmérők irányában kisebb lyukakat fúratunk s azokba erősebb (vastagabb) kötőtűk végeit belédugjuk. A gömb középpontjában a két kötőtű metszéspontjában kössük össze egy csúcsban a gömb felületén felvett 2–3 kis négyszög csúcspontjaiban fúrt nyílásokon áthúzott vékony (színes) zsinegeket, melyek után a gúlaalakokat valóságos térbeli formájuk-ban előállítottuk. (Nagyon fontosnak tartom, hogy a tanulóknak az érintett gúlákról reális szemléletük legyen.)

De a gömb köbtartalmának meghatározása a következő mó-don is igen tanulságos, ha nem is olyan szemléletes. Erre a célra iskolánk-nak három (henger-, kúp- és félgömbalakú) rézedénye van. (5. ábra.) Ezek közül az első kettőt a tanulók már jól ismerik. Most bemutatjuk a félgömböt is. Az asztalon a három



5. ábra.

edényt egymásmellé helyezzük, mely után összeméréssel meg-állapítjuk, hogy a három edény alapterülete egyenlő (az átmérő 15 cm.), továbbá, hogy a három edénynek a magassága szintén egyenlő, s olyan nagy, mint az edényekhez tartozó alapkörök sugara (7.5 cm). Most hasonlítsuk össze a három edény ürtar-talmát. A tanulók már tudják, hogy a kúp harmada a henger-nek. Ezt mérés alapján annak idején már megállapították. Most a félgömb és a kúp ürtartalmát kell összehasonlítani. A tanulók találgatnak. A kúpot megtöltjük szitált, száraz ho-mokkal és tartalmát a félgömbbe átöntjük. Pontosan kétszer tudjuk a kúppal a félgömböt megtölteni. A félgömb köbtar-

talma tehát a kísérletnél felhasznált kúp köbtartalmánál pontosan kétszer nagyobb.

Írjuk fel a szemlélet eredményét.

$$K(\text{kúp}) = \frac{7.5 \cdot 7.5 \cdot 3 \cdot 14 \cdot 7.5}{3}$$

vagy, ha 7.5 helyett r -et írunk:

$$K(\text{kúp}) = \frac{r \cdot r \cdot 3 \cdot 14 \cdot r}{3}$$

Eszerint a félgömb köbtartalma:

$$K(\text{félgömb}) = \frac{2 \cdot r \cdot r \cdot 3 \cdot 14 \cdot r}{3}$$

és az egész gömbé:

$$K(\text{gömb}) = \frac{4 \cdot r \cdot r \cdot 3 \cdot 14 \cdot r}{3}$$

De r a gömb sugarát is jelenti, eszerint felismertetés után felírhatjuk, hogy:

$$K(\text{gömb}) = F \cdot \frac{r}{3}.$$

Összefoglalás: Áttekinthetjük az eredményeket és az eredményekhez vezető utakat.

Feladatok. 1. Számítsuk most már ki, mennyi víz férne bele a múlt órán bemutatott nagy fehér fagömbünkbe. (Az átmérőjét két derékszögű háromszög segítségével a múlt órán megmértük.) Mondjuk el a számítás menetét. Becsüljük meg a várható eredményt.

2. Egy másik probléma megbeszélése. Számítsuk ki odahaza, hogy fel tudnánk-e emelni egy méter magas para-fagömböt. (A fizikából tanultuk, hogy a para-fa fajsúlya kerekén $\frac{1}{4}$.) Mondjuk el a számítás menetét, becsüljük meg a várható eredményt. A feladatokat házi feladat gyanánt dolgozzák ki odahaza részletesen. A tanításnál szereplő rajzok pontosabb kidolgozása és a megfelelő papírberagasztások is odahaza végzendők.

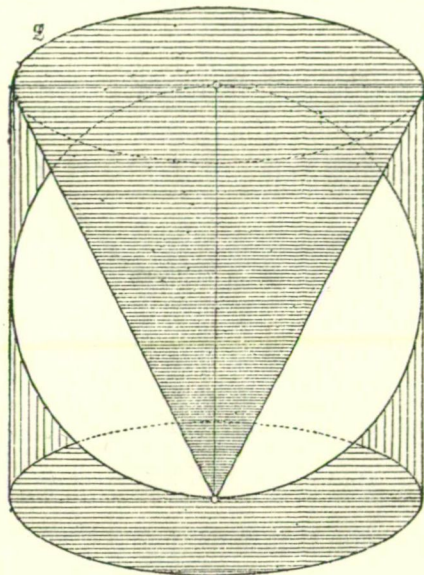
V. óra. A házi feladatok számonkérése és kidolgozása. Az óra további részét *problémák kidolgozására* fordítjuk. Ezek legyenek tanulságosak, gyakorlatiak.

Pl. 1. Számítsuk ki az előző tanórán használt rézfélgömbünknek a köbtartalmát. Mennyi tehát az edénybe férő víz súlya. Mérlegen való lemeréssel igazoljuk számításunk helyességét.

2. A kőfaragó egy 32 cm. hosszú élő homokkőkockából a legnagyobb gömböt faragja ki, mely pillérdísz gyanánt használatik. Mennyi a súlya ($f = 2.75$).

3. A billiárdgolyó átmérőjét és súlyát megmértük. Mennyi a golyó anyagának fajsúlya.

4. Egy hengeralakú gőzkazán félgömbökben végződik. A kazán belső átmérője 1 m, a belső hossza 4 m. Hány liter víz fér a kazánba.



6. ábra.

Házi feladat. 1. 4 kg 5 mm átmérőjű ólomserétet vásároltunk. Hány darab sörét van benne.

2. Egy zenepavillon tetőzete egy 9 m szélességű negyedgömb alakot formál. Hány m^2 rézlemez szükséges a pavillon tetőzetének bevonására, ha a hulladékra és karcra még 20%-ot számítunk.

3. Bükkfából három testet esztergályoztattunk, egy 8 cm. sugarú gömböt, egy ugyanolyan méretű egyenlőoldalú hengert és 8 cm. sugarú és magasságú kúpot. Hasonlítsuk össze a 3 test köbtartalmát. Lemértük a 3 test súlyát. Igazoljuk, hogy a 3 test fajsúlya ugyanaz. Ez utóbbi feladat axonometrikus képét a tanulók 3 színű papírosból füzetjeikbe is beragasztják. (6. ábra.)

Kratofil Dezső.

Vegytan.

A munkáltató vegytanításról.

Legújabb Tanterv és Utasításunk, az ásványtan-vegytan tanításával kapcsolatosan, mind a fiú-, mind a leányiskolában világosan leszögezi a célt, amikor egyrészt azt mondja: „A fontosabb egyszerű és összetett testek fizikai és kémiai sajátosságainak, a szervetlen és szerves vegyületek keletkezési feltételeinek és a vegyületek összetételére vonatkozó legfontosabb törvények megismerése kísérletek alapján. A természetben, az ember szervezetében és háztartásában végbemenő legegyszerűbb kémiai folyamatok megértése” . . . (fiúiskolai, 1927.), másrészt pedig: A természet és az ember háztartásában előforduló egyszerűbb vegyi folyamatok megértése kísérletek alapján (leányiskolai, 1914.).

Bár lakonikus rövidséggel áll előttünk a cél, de látnivaló, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógia bőséges tapasztalatain épül fel. Szerves felépítése, egész szelleme minden vonatkozásban azt a célt domborítja ki és állítja feladatul elénk: *legyen iskolánk az életre előkészítő munka otthona!*

A múltban is próbálkoztak azzal, miként lehetne az iskolákat az intenzívebb és eredményeiben maradandóbb munka szolgálatába beállítani. Gátolta azonban a munkaiskola kiépítését az a maradi szellem, mely szívesebben járt a közlő és rávezető módszer kitaposott ösvényén.

A *közlő módszerrel*, mely abban áll, hogy az anyagot a tanár ékeesszólóan elmagyarázza, a könyvből kijelöli s mit a tanuló értelmetlenül bemagol, majd szajkómódra eldarál, ma már csak szórványosan találkozunk. Szó sincs róla, ilyen eljárással lehet az anyagot legkevesebb idő alatt hiánytalanul elvégezni, különösen akkor, ha a tanár a kísérletek bemutatását is, mint az idő kerékkötőjét, mellőzi. Az ilyen módszerrel dolgozó tanár, ki, a vegytan tanításában rejlő nevelő értékekről megfélelkezve, sekélyen munkálta meg a tanulók lelkét, aratáskor ugyancsak el kell, hogy keseredjék, mikor látja, hogy a gyors haladás folytán kapott időnyereség miatt elsikkadt a pedagógiai értékelés: az eredményesség.

A közlő módszernél hasonlíthatatlanul emelkedettebb tanítási eljárás a *rávezető*, vagy *kérdve-kifejtő módszer*, ami abban áll, hogy a tanár irányító kérdései nyomán szerzi meg a tanuló az ismereteket. Ilyen eljárás mellett, nem lehet tagadni, van aktivitás, merthízen közös munka jegyében folyik a tanítás. De ez az aktivitás mégsem a kíváncsóság, mert ilyen eljárásnál lépten-nyomon megtörténik, hogy azt a tanulót, ki, a kijelölt ösvényről szabadulni akarván, nem helyénvaló kérdést intéz, leintí a tanár, attól tartva, hogy a tervszerűen felépített és kérdés-láncolattal kipécézett ösvényről őt letéríti.

Eredményeiben legmaradandóbb értékű a tanuló öntevékenységén felépülő *munkáltató módszer*, ahol egyedül, a saját erejére támaszkodva jut el az igazságok és törvényszerűségek felismeréséhez. E módszer megköveteli, hogy a szellemi öntevékenység mellett, tanulókísérleteket is végeztessünk, mégpedig olyan összeállításban, hogy a kísérletek az új anyag megértését, vagy a már megértett anyag begyakorlását szolgálják. — Az ilyen eljárással szerzett ismeret eredményeiben viharálló, mert a munkáltató tanítási módszer állandóan ébren tartja az eredményes tanítás elengedhetetlen alapfeltételét: az érdeklődést.

Az így nevelt tanuló az élet minden adottságában önállóan tud cselekedni, nem riad vissza az eléje tornyosuló akadályoktól, s a jól végzett munka örömmel tölti el lelkét. „De e nevelő elvek mellett eredményes e módszer tárgyi szempontból is, mert alaposabbá teszi a természettudományi gondolkodást, hogy természetszeretetük erősödik, hogy mélyebben behatolnak a kutató munka szellemébe, hogy ismereteik biztosabbakká és maradandóbbakká válnak.“ (Loczka.)

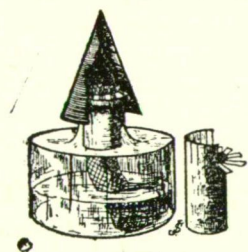
Elszomorító, hogy ennyi megdönthetetlen érv ellenére is tekintélyes táborra van az ellenzéknek, s ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a munkáltató kémia tanítással kapcsolatban, komoly tanári szakülésen elhangozhattak a közelmúltban (1934!) a következő hozzászólások: „A cselekvőtanítás nem kelti fel a tanulók érdeklődését“ . . . „A tanulás rögzít, nem pedig az, hogy a tanuló egyszer megcsinált valamit“ . . . s ehhez hasonlók. — Tagadhatatlan, hogy a tanár részére a régi eljárás a dolog könnyebb vége. — Az iskola azonban nem a tanérért, hanem az élet útjára bocsájtandó tanulókért van. Mert az olyan iskola, melynek falai közül csak agyontanult, a dolgokat és tényeket elemezni tudó receptívlelkű emberrajok, nem pedig az élet minden adottságában helyüket megállni tudó aktív lelkek távoznak, nem tölti be magasztos misszióját. Napjaink „mindent a gyermekért“ követelményét terjesszük ki a szűk családi körről az iskolai életre is, mert ha a gyermek a jövő záloga, úgy a szülők mellett, csak a mi lelkiismeretes és odaadó munkánk folytán fakadhat boldogabb jövőendő. Legyen tehát a ma iskolája a családi tűzhely komoly tartalmú folytatása, tűzhely, amely mellett örömmel melegszik a tanuló, ahol őérette történik minden, ahol megtanulja azt, hogy a földi boldogulás biztosítéka a jól végzett munka.

A munkáltató tanítási módszernek a hazai oktatásba való bevezetése és meghonosítása nem csekély mértékben polgári iskolai érdem. S éppen azért, hogy ez az érdem csorbát ne szenvedjen, *fogjunk hozzá tárgyunk tanításának munkáltató szellemben való gyökeres megoldásához* annál is inkább, mert már egynehány középiskolában (az alsó tagozatban is!) rá is

tértek az új módszerre. E ponton be kell vallanunk, hogy a vegytan munkáltató tanításában egynéhány középiskola megelőzött bennünket. A kultúszkormány ugyanis kijelölt egynéhány középiskolát, melyekben próbaképpen elrendelte a vegytan munkáltató tanítását. S mert eljárásuk úgy alakí, mint tárgyi szempontból a legteljesebb sikert eredményezte, lássunk hozzá mi is, minden miniszteri rendelet bevárása nélkül, az új módszerhez.

A vegytan munkáltató tanítása teljes tökéletességgel, csak tökéletes berendezkedés és felszerelés mellett lehetséges. Szó sincs róla, az volna a legideálisabb állapot, ha a külön munkateremben felállított, gázzal és vízzel felszerelt palatetejű munkaasztalok mellett kísérletezhetnének párosával a tanulók. — Bár ez a berendezkedés még a mi kis osztályszámunk mellett is tekintélyes összegbe kerül, a közeljövőben mégis megvalósítjuk. De elvégre nem ez a lényeg, merthiszen a rendes iskolai padok fedőlapján is lehet kísérletezni, különösen abban az esetben, ha a padtetők vízszintesek. (Ha lejtős a padtető, úgy rögzíthető menedékes alátámasztékkal segítsünk e hátrányon.)

Hogy a legtöbb iskolában nincs vízvezetékkel, gázzal és vegyifülkével felszerelt külön vegytani előadóterem, az sem leküzdhetetlen akadály. — A vízhiányon segíthetünk oly módon, hogy vízzel töltött *zománcos lábasokat* (2—3 l-es) helyezünk a tanulók padjaira. A vízzel telt lábasok nemcsak a tűzbiztonságot szolgálják, hanem a gázfelfogáshoz szükséges üvegkádakat is nemcsak hogy helyettesítik, de sokkal célszerűbbek is, mert könnyen kezelhetők, nem törékenyek, vegyi anyagok a mázat nem támadják meg, s ami a legfontosabb, hasonlíthatatlanul olcsóbbak, mint az üvegkádak.



1. ábra.

A bádoggallér azért szükséges, hogy a láng az üveg nyakát el ne repesse. — A lámpát úgy oltjuk el legkönnyebben, hogy a lángot bádoggupakkal leborítjuk. De mert a bádoggupak nem gátolja meg teljesen a párolgást, öntsük ki használat után a borszeszt a lámpából.

A vegyifülkét pedig, hol mérges és kellemetlen szagú gázokat állítunk elő, könnyen nélkülözhetjük, mert mérges gázokkal tanulókísérleteket nem végeztetünk, azokat csak a tanár is-

menteti demonstratív módon, — s fülke hiányában végezze azt nyitott ablakban.

Komoly akadálnak látszik a kellőszámú *kémiai eszköz* hiánya. Valóban, ha valaki speciális, gyárilag előállított kísérleti eszközökre gondol, menten visszariadhat a költségtől, ha egy szegény iskolának (és melyik nem az?) népes osztályát veszi számba. De ne gondoljuk azt, hogy a polgári iskolában különleges eszközöket igénylő kísérleteket akarunk végeztetni. Maradjunk a valóságos, a lehető keretek között, mert légvárat építeni, megvalósíthatatlan tanácsokat adni igazán fölösleges.

A következőkben leírom és rajzokkal illusztrálom azokat az *egyszerű és olcsó eszközöket*, melyekkel kb. 15 tanítási egyiséget (hiszen többől nem is lehet szó!) munkáltatva taníthatunk. Amíg a mi kislétszámú (20) osztályunkban párosával dolgoznak, népesebb osztályokban — helyszüke és anyagmegtakarítás szempontjából — hármas, esetleg négyes csoportokban kísérleteznek a tanulók.

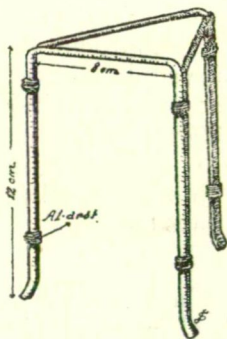
Egy-egy csoport kísérleti eszközei a következők:

Zománcozott lábas, mint víztartó. 1 db, 2—3 literes. Ára: 1.50 P. (Tűzbiztonság céljából és gázfelfogáshoz.)

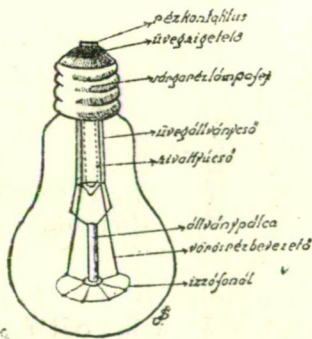
Zománcozott bögre. 1 db, 3 dl-es. Ára: 40 fillér. (Mészoltáshoz és szappanfőzéshez.) (Mészoltás alkalmával tegyük kis deszkalapot a bögre alá, nehogy a festett padtetőt az átmelegedett bögre felégesse.)

Borszeszlámpa. 1 db. (Hévítésre.)

Vasháromláb. 1 db. Anyag: 3 mm átmérőjű lágyvasdrót és kötözésre alkalmas, hajlékony alumíniumdrót. Egy állványhoz 3 db, egyenként 32 cm hosszú drót szükséges. 1 m vasdrót ára 10 fillér. (Összeállítás a 2. rajz szerint.)



2. ábra.



3. ábra.

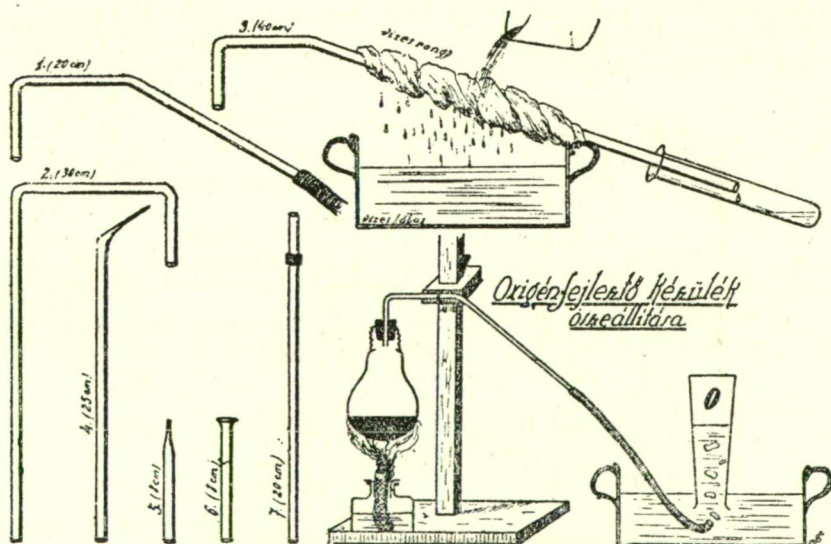
Befőttesüvegek. 1 db, 1 literes. (A levegő alkotórészeinek kimutatására és a szénsav tanítása alkalmával a lépcsőgyertya-kísérlethez.) Ára: 20 fillér.

2 db. 2—3 dl-es. (Gázfelfogáshoz és szénsav fejlesztéshez, hozzávaló nagy dugóval.) A 2 üveg ára: 24 fillér.

Kémcsőfogó. 1 db. Ruhaszárításhoz használatos rugós fafogó. Ára: 3 fillér.

Ivópohár. 1 db, 2dl-es. (Gyertyaláng fölé borítva, az égéskor keletkező vízpára kimutatására. — és a keményítőkimosáshoz.) Ára: 20 fillér.

Lombik. 2—3 db. Készítsük kiégett, gömbölyű villanykörtéből a következő módon: „A villanykörtét rongyba fogom, nehogy az véletlenségből összeroppanjon és darabjai megsértsek a kezemet. Ekkor elsőnek a sárgarézlámpafej végén látható köralakú rézkontaktust, vagy érintkezőt harapófogóba szorítom és lecsavarom. Majd a háromélű vasreszelő csupasz nyélvégét hegyesre reszelem s azt a rézkontaktus, vagy érintkező alatt lévő *üvegszigetelő* nyílásába dugom s a vasreszelő ide-oda mozgatásával az üvegszigetelőt összetöröm s azt a sárgarézlámpafejből kiviszem. (A sötét színű üvegszigetelő már az érintkező lecsavarásakor összetörik.) Ennek végeztével a vasreszelő hegyes végével letöröm a *szivattyúcső* lámpafejbe nyúló végét, mire a légüres villanykörte megtelik levegővel. Ezután a sárgarézlámpafejet és a villanykörte felső részét elválasztó *üveglapot* a reszelő végével óvatosan ütögetem, majd a keletkezett rést, a vasreszelővel akkorára nagyobbitom, hogy a körtebe esett *üvegállványcső*, *szivattyúcső*, *állványpálca* stb. kiönthetők legyenek. Végezetül a sárgarézlámpafejnek az üveg-

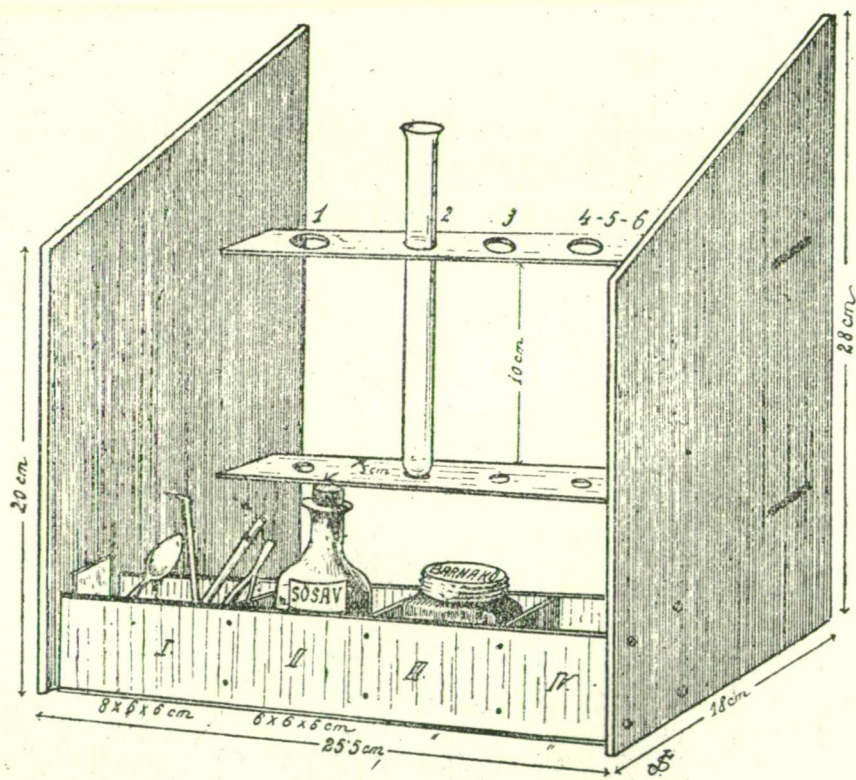


4. ábra.

szigetelőt tartó belső rézkarimáját nyomkodom le a vasreszelővel, hogy így a lámpafej a dugó befogadására alkalmassabbá váljék. Az ily módon üressé tett villanykörte, mint-hogy üvegje nehezen olvad, bátran hevíthető s minden vonatkozásban pótolja a lombikot, a próbacsövet, stb.“ (Móczár.)

Üvegcsőből készített eszközök. Könnyen olvadó, 6 mm. átmérőjű üvegcsövet használjunk. Egy csoportnak szükséges üvegcső ára 60 fillér. (1 kg ára: 8.— P.)

1. Gázelvezető cső, víz alatt felfogandó gázhoz (H, O).
2. Gázelvezető cső. (Szénsav elvezetésére.)
3. Lepárolókészülék. (A víz, valamint az illanó olajok lepárlásához használjuk.)
4. Fűvőcső. (A galenit redukálásához — és lángkísérletnél a nemvilágító láng előállításához használjuk.)



5. ábra.

5. *Kihúzott cső.* (Gázégetéshez: világítógáz, stearingőz.)
6. *Tölcséresvégű cső.* (Szappanbuborék fúvatása hidrogénnel.)
7. *Cseppentő.* (Húzzunk az egyik végére gumikarikát, nehogy a folyadékba mártott végét vegye esetleg fúvaskor szájába a tanuló.)

Gumicső. 20 cm hosszú. A gázvezető üvegcső meghosszabbításához. Ára: 20 fillér.

Üveglapok. 2 db. 8×8 cm. (A gázfelfogó befőttesüvegek leborításához.)

Porcellánlap. 1 db. 4×6 cm, egyik oldala érdes legyen.

Parafadugók. 10 db, 15—20 mm. átmérőjűek. Ára: 20 fillér.

Vasdrót. (Az oxigénben való égetéshez szükséges faszén- és kéndarabkát erre kötjük.)

Hurkapálcikák. (Az oxigén és szénsavhoz.)

Gyújtó. 1 doboz.

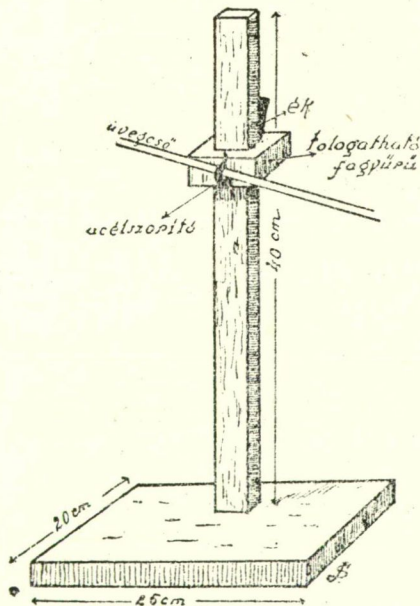
Fémkanálka. (Poranyagok adagolásához.)

Fémcsipesz.

Üres gyufásdobozok. (A tanításhoz szükséges poranyagoknak.)

Anyagtartó-állvány. (10 és 5 mm. vastag deszkalapokból összeállítva.)

1=nagy kémcső helye. 2–6= normál kémcsövek helyei. I=a tanításhoz szükséges kisebb eszközök részére szánt rekesz. II–III–IV.=a tanításhoz szük-



6. ábra.

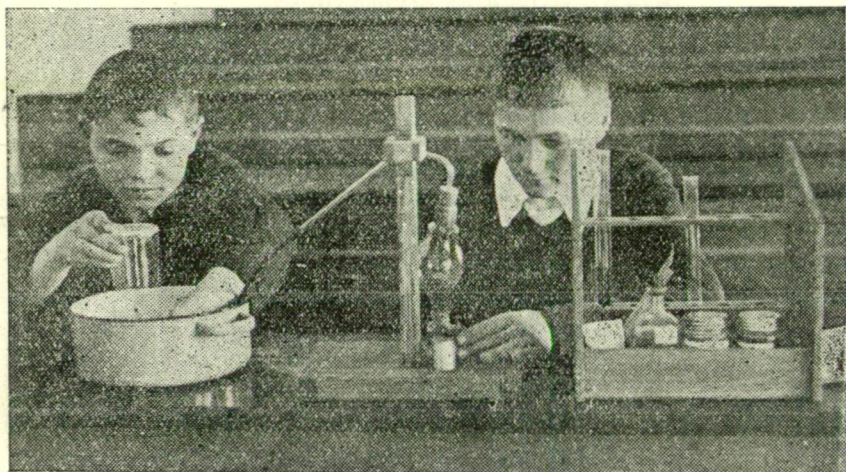
séges anyagokat tartalmazó 100 cm³-es orvosságos üvegek és 1 dl-es, lecsavarható fémfedeleles mézes üvegek (porok részére) befogadására szolgáló rekeszek.

Tartóállvány. (A gázelveztető üvegcső tartására.)

(Az állványokat a fiúiskolák a slőjdórakon házilag készítsék el.) A két állványhoz szükséges anyag ára: 1.— P.

Összegezve: egy csoport eszközeinek költsége kb. 7.— P.

Csak az első évben merül fel ekkora költség, mert a felsorolt eszközök jórésze, mégpedig éppen a drágábbak (állványok, lábas, bögre, csipesz, stb.) szinte örökös darabok s így pótlásuk évről-évre anyagi gondot nem okoz; azok pedig (főleg üvegesszükszerek), melyek időnkint pótlandók, évenként alig emésztene fel pár pengőnyi költséget.



7. ábra.

(Folytatás lapunk következő számában.)

Jeges Sándor.

A légnyomás.

Tanítás a III. leányosztályban.

A következőkben hármast tűztem ki magam elé. Először megmutatni kartársaimnak a tanárképzés egyik gyakorlati oldalát, másodsor alkalmat adni összehasonlításra az íróasztal mellett kigondolt és valóban lefolyó tanítás között, harmadszor eddigi tanítási mintáinkhoz hasonlóan bemutatni egy tétel feldolgozását.

Erre az alkalmat az a körülmény szolgáltatta, hogy a má-

sodéves tanárnő-jelöltek szemináriumán sor került egy tanítási tétel kidolgozására.

A tételt írásban részletesen dolgoztam ki a tanítás előtt két nappal. Ezt több példányban sokszorosítva a jelölteknek átadtam, közvetlenül a tanítás *után*. Utólag lássák, mennyiben egyezik a terv a kivitellel. Tanítás előtt megkértem őket, hogy lehetőség szerint pontosan és hűen jegyezzék le az elhangzott kérdéseket és feleleteket, hogy ezeket kiegészítve a magam emlékezetével, bemutassam az óra tényleges lefolyását is.

Előzmények. Az előző tételt, a folyékony testek tulajdonságai és súlyuk, III. éves tanárjelölt tanította. Óra végén néhány tárgyi hibát ejtett, amint az a következőkben is kiderül majd. Olyan egyszerű, elemi dolgok, amelyek semmi esetre sem írhatók a tárgyi tudás rovására, hanem csak az első tanítással járó izgatott, többfelé osztott figyelem gyengülésével magyarázható. Még hosszú gyakorlattal bíró tanárt is zavarba hoz a sok kritikus szem, annál inkább érthető ez kezdőknél, akik érzik, hogy talán sorsuk van a majd kritizálók kezében.

A következőkben a bal hasáb mutatja a tervezetet, a jobb oldal pedig a kivitelt.

TANÍTÁSI TERVEZET.

A TANÍTÁS.

Hely: gyakorló polgári iskola.

Idő: 1935. nov. 15, 8—9 óra.

Osztály: III. leányosztály.

Tárgy: Természettan.

Tétel: A levegő nyomása.

Segédkönyvek: Kedves Miklós, Langer-Loschdorfer, Tix Miklós-féle tankönyvek. W. Wurthe: Vorbereitungen für den Unterricht in der Naturlehre. Matzkó: Kísérleteztető fizika-tanítás és Fizikai vázlatok.

(Megjegyzés: Szokás még feltüntetni a tanítás kettős célját, alanyi és tárgyi. Ez majdnem minden fizikai tételnél azonos. Gondolkodás és megfigyelés fejlesztése egyrészt, másrészt a tétel megtanulása. Ezért nem szoktuk mindig újra és újra kiírni.)

VÁZLAT.

1. Számonkérés. A múlt óra anyagának számonkérése.
2. Kapcsoló ismétlés. Nyomás a folyadékokban.
3. Probléma és célkitűzés. Van-e nyomása a levegőnek és mekkora?
4. Tárgyalás.
 - a) Kísérletek vízzel.
 - b) Torricelli kísérlete.
 - c) A légnyomást szemléltető egyéb kísérletek (magdeburgi tekék, hólyagrepesztés.)
 - d) A légnyomás vonatkozása az emberre.
5. Összefoglalás.
6. Alkalmazás és feladat kitűzése.

RÉSZLETES KIDOLGOZÁS.
TERV. KIVITEL.

1. Számonkérés.

A felszólított tanuló várt feleletének főbb pontjai:

A levegő is test, mert helyet foglal el és minden légnemű testnek súlya is van. 1 liter levegő súlya kb. 1'3 g. 1 l szén-sav súlya kereken 2 g, 1 l hidrogéngáz súlya kb. 0'1 g. A légnemű testek nagy mértékben összenyomhatók, rugalmasak és terjedékenyek. Házi feladat ellenőrzése: mekkora a súlya egyik szobátokba férő levegőnek?

Miről beszélgettünk a múlt órán? A légnemű testekről. Mit állapítottunk meg róluk? Megállapítottuk, hogy a légneműek is testek, mert súlyuk van, összenyomhatók, rugalmasak és terjedékenyek. Helyre nincs szükségük? Van. Hogyan mutattuk ki? (A tanuló habozik.) Pontos kifejezés, ha azt mondjuk, hogy ez a pohár üres? Nem, helyesen levegő van benne. Vízrel telt edénybe függőlegesen leszorítottunk egy poharat ... Szájával le, vagy fel? Szájával lefelé nyomtuk le a poharat a vízbe és a vízben úszó dugó segítségével láttuk, hogy a víz nem hatolt be a pohárba, mert a levegő nem engedte be. Úgyes lány paradicsom befőzésnél segít a mamának; mire ügyel az üvegbe töltésnél? A tölcser és az üveg között hézag legyen, hogy a levegő ott kijöhessen. Hogyan mértük meg a levegő súlyát? Egy literes edényből kiritkítottuk a levegőt, s a mérlegen kiegyensúlyoztuk. Azután az üvegbe levegőt engedtünk. Ekkor a mérleg lebillent, mert a betódult levegővel nehezebb lett az edény. Ismét kiegyensúlyoztuk. Milyen súlyokat használtak kiegyenlítéshez? Egy darab 1 g-osat, egy készázad g-osat ... Tévedés, lányok! Arra a kis lapocskára mi volt írva? 200. De látták, hogy a 200 alatt ez állt: mg. Vajjon mit jelent? Milligramm. Tehát helyesen a két lapocska együtt mennyi súlyú volt? 300 mg,

vagyis $\frac{300}{1000}$ g, rövidítve $\frac{3}{10}$ g, (ezeket a számokat a táblára írtam.) Múlt órán többször tévesen mondták, hogy 1 l levegő súlya kereken 1'03 g. De jól írták fel: 1'3 g. Pontosan mennyi 1 l levegő súlya? 1'293 g. A szén-sav súlya kereken 2 g, vagyis kb. 14-szer nehezebb a levegőnél. Ugyan! A levegő súlya g-nyi pontossággal mennyi? 1 g. És a szén-sav? 2 g. Hányszor több a 2 g az 1 g-nál? Kétszer. Bizony, ez a megállapítás a múlt órán csak nyelvbottlás volt! (Egy tanuló: a hidrogén kb. 14-szer könnyebb a levegőnél!) Ugy van. Számoljon csak! Egy l levegő súlya kb. 1'3 g, ugyanannyi hidrogén súlya kb. 1 század g. Egy tanuló: 1 liter szén-sav súlya 1'98 g, 1 l hidrogéné 0'09 g.

2. Kapcsoló ismételtes.

A vízben, vagy más folyadékban levő testre milyen erők hatnak? Minden oldalról való nyomás. Mitől függ folyadékokban a nyomás nagysága? A felület nagyságától, a folyadékoszlop magasságától és a folyadék sűrűségétől. A vízben 10 m mélységbe lemerült ember testének egy négyzetcentiméter felületére mekkora nyomás nehezedik? 1000 g, vagyis 1 kg. Miért tudnak a halak ilyen és még nagyobb folyadéknyomásban élni? Mert szervezetük ebben fejlődött, hozzászokott; a belső nyomás egyensúlyozza. Miből látjuk, hogy a halnak a teste nagy nyomáshoz alkalmazkodott? Felszínre hozva, testét a nagy belső nyomás szétveti.

Tanultunk már a folyadékról! A folyadékban lévő testre milyen erők hatnak? Lefelé, felfelé ható nyomás és oldalnyomás. Mitől függ a nyomás nagysága? A nyomott felület nagyságától, a folyadék fajsúlyától és a folyadékoszlop magasságától. Hát hogy érzi magát a hal vízben? Mint hal a vízben, amint mondani szokás! Érti a nyomást? Nem, hozzá van szokva, benne született. Egy ember 10 m mélyre merül a vízbe. Mekkora nyomás nehezedik testének egy négyzetcentiméterére? (Habozás: már nem emlékeznek megállapításunkra.) Hány köbcentiméter víz van tíz méter mélységben egy négyzetcentiméter fölött? 1000. Mennyi a súlya 1000 kcm víznek? Egy

kg. A felnőtt ember teste kb. 15.000 köbcm. Mekkora a víznyomás erre összesen? (Itt a kérdezett tanuló másfelet kezdett emlegetni. Közbevetett kérdések: mennyi a nyomás 1 ncm-re? 2-re? 10-re? 100-ra? 15.000-re? Kétszer kellett ilyen sorozaton átmenni, amíg az egyszerű kapcsolatot felismerte.) Tud ilyen mélységben az ember segítőeszköz nélkül mozogni, élni? Nem, bűvárruhát ölt. (Két megjegyzés: 1. a tanulók folyosóján egy keretbe időnkint cserélve ujságmelléletek képei szöveggel kerülnek; ez órát megelőzően egyik napilapnak a bűvárokról szóló képekkel illusztrált cikke volt kifüggesztve. 2. A folyadékoknál megbeszéltük már tíz méter magas folyadék nyomását egy négyzetcentiméterre és felnőtt ember testfelületére; ez előkészítés volt a mostani óra anyagának egyik részletére.)

3. Probléma és célkitűzés.

Melyik közegben élnek a halak és vízi állatok? Melyik közegben élünk mi? Mennyi egy liter víz súlya? Mennyi egy liter levegő súlya? Mi a két közeg között tehát első pillanatra a fő különbség? Vajjon mi, emberek, súlytalan semmiben élünk? A fölöttünk hullámozó levegőtenger fenekén vagyunk! Vajjon nyom-e bennünket a légtenger? Ha nyom is, miért nem érezzük?

Mi lehet mai órán feladatunk? Megvizsgálni, van-e légnyomás és ha van, megállapítani annak nagyságát!

Hát mi itt nem tengerben élünk? A levegő-tengerben. Mi a két tenger anyaga között a különbség? Az egyik súlya literenkint egy kilogramm, a másiké 1 g. Vajjon ez a levegőtenger nem nyom bennünket? Érezzük? Nem. Miből gondoljátok, hogy nyom? Tapasztaltátok? Igen, súlya van. (Annyira magától értetődőnek látszik az előkészítés után a levegő nyomása, hogy a tanulók célkitűzésnek mindenáron a légnyomás nagyságának meghatározását akarják megjelölni, nem keresve a légnyo-

más lételét bizonyító kísérleteket.) Tapasztaltátok már, hogy a levegő a tárgyakat csakugyan nyomja? (Habozás után a válasz: nem.) Mit fogunk tehát vizsgálni, mit írjunk címe-nek?

A tanulók mondják, s én írom a táblára:

Van-e légnyomás és mekkora?

4. Tárgyalás. Kísérletek a vízzel.

(Színültig vízzel telt ivópoharat megnedvesített rajzlapdarabbal szorosan lefödök, tenyérrel ezt az üveg szájához szorítva, a poharat hirtelen megfordítom.)

Mi nyomja most a papírlapot? Lefelé a víz. Miért nem esik le a vízzel együtt? Mert a papírlapot a levegő is nyomja felfelé. Mitől függ a víz lefelé ható nyomása? A felület nagyságától, a folyadék fajsúlyától és a folyadékoszlop magasságától. A levegőoszlop nyomásánál más a felület? Közös.

(Fenti kísérletet csinálva mondom.) Talán ismeritek néhányan ezt a mutatványt! Egy poharat vízzel teljesen megtöltünk, papírral lefödjük, s megfordítjuk. (Tanulók: a levegő odaszorítja a papírost.) Miért nem ömlik most le a víz? Nem vonzza talán most a Föld? Igen, de a levegő nyomja a papírlapot fölfelé! Mekkora feneket nyom a víz? Amekkora a pohár szája. Mekkora felületre gyakorol nyomást a levegő? Néhány tanuló: amekkora a papírlap. A pohár szája mellett kiálló papírlapra fel is, le is ugyanakkora a nyomás (kézzel mutatom). A tanulók többsége: ugyanakkora felületen, mint amekkora a pohár szája. Ugyan, ugyanazt a felületet nyomja lefelé a víz és fölfelé a levegő. Ismerjük a vízoszlop magasságát? Kb. 10 cm. Ismerjük a légoszlop magasságát? Nem tudjuk, meddig van levegő.

(Fenti kísérletet megismétlem egy 40 cm magas és 6 cm átmérőjű üveghengerrel.)

40 cm. magas vízoszlopot is egyensúlyban tud tartani a légnyomás!

Ennek az edénynek magassága kb. 40 cm. Nézzük meg, hogy ilyen magas vízoszlopot fenntart-e a levegő nyomása? Fenntartja! Egyenlő-e a nyomási alap? Igen. Próbálkozzunk meg még hosszabb vízoszloppal!

(1 m hosszú, 2 cm. átmérőjű üvegcsővem van. Ennek egyik végét bedugaszoltam. Megtöltöm vízzel, szabad nyílását befogom és megfordítva vízzel telt edénybe állítom, mint a higanyos csövet a Torricelli-kísérletnél.)

Miért nem ömlik ki a víz? Most is felfelé nyomja a levegő? A levegő az edényben levő vizet lefelé nyomja; de a folyadékokban a nyomás minden irányban egyenletesen terjed, tehát a víz közvetítésével a levegő nyomása tartja egyensúlyban a csőben lévő vizet. (A cső felső részén levő dugót kihúzva, a víz szintje a csőben leszáll.) Miért süllyedt le a víz most a csőben? A belső és külső légnyomás egyenlő.

Mit állapíthatunk meg az eddigi kísérletek alapján? A levegőnek is van nyomása, mint a folyadékoknak. Még egy méter magas vízoszlopot is egyensúlyban tud tartani. Ha a cső keresztmetszete 1 négyzetcentiméter, mennyi súlya van a benne levő víznek? 100 g. Hogyan kellene folytatni a kísérletet? Mindig hosszabb csővel próbálkoznunk. Igen ám, de 2—3 m hosszú üvegcső eltörik. Hát a folyadékoszlop nyomása csak magasságától függ? (A fenék keresztmetszete most nem számít, mert ha ez kétszer nagyobb lesz, a folyadék és levegő nyomása egyaránt kétszeres lesz.) A víznél nagyobb fajdsúlyú folyadékot

Ez a cső egy méter hosszú. Nézzük meg, ilyen magas vízoszlopot fenntart-e a légnyomás? (Vízbe állítom.) Mi tartja fenn a csőben a vizet? A víz! (Felső dugót kihúzom.) Most is ott van a víz, mégsem tartja fenn! Helyes volt a válasz? Nem; a levegő nyomta az edényben lévő víz felületét, s a nyomás a vízben minden irányba terjedt, így a cső szájára is hatott felfelé. Miért folyt le a víz, amint a dugót kihúztam? A külső és belső légnyomás egyenlő lett és a víz súlyánál fogva lesüllyedt. Milyen magas a külső és belső vízszint? Egyenlő. Milyen törvénynél fogva? Közlekedő edények.

A légnyomás tehát 1 m hosszú vízoszlopot is fenn tud tartani. Számítsuk ki, mekkora ez a víznyomás 1 cm-re! 100 g. Vajjon nagyobb vízoszlopot nem tudna fenntartani a levegő? Hogyan kellene a kísérletet folytatni? Mindig hosszabb csövet használni. Mi ennek az akadálya? A tanterem magassága alig több 3 m-nél. Igaz, de hosszabb cső könnyen el is törik. Mit lehetne megváltoztatni? Szélesebb csövet hasz-

kell használni. Ismertek ilyet? A higany. Hányszor nehezebb ugyannyi víznél? 13'6-szer.

nálni! Miért? Ha szélesebb a cső, nagyobb a víz nyomása. Hát a levegő nyomása nem lesz ugyancsak nagyobb a szélesebb felületre? Ez nem vezet célhoz! Nagyobb fajsúlyú folyadékot kell használni. Helyes. Melyik folyadék súlyosabb a víznél? A higany. Hányszor? 13'6-szer. Ha higanyt használunk víz helyett, hányszor rövidebb cső lesz elegendő? 13'6-szer.

Megcsináljuk a kísérletet higganyal!

(A csőbe szűk nyílású tölcseren keresztül öntöm a higanyt óvatosan egy nagyobb edény fölé. Mikor már csak 3—4 cm híja van, előveszek egyik végén vékonyra húzott üvegcsövet. Beszorítva higanyba, lopószerűen kiveszek keveset és így folytatom a töltést.)

Egyensúlyban tudja-e tartani a levegő nyomása az egész cső higanyt? Mérjük meg, milyen magas higanyoszlopot tud egyensúlyban tartani!

(Legyünk elkészülve rá, hogy a higanyoszlop magassága nem lesz pont 76 cm. Egyelőre minden kitérés nélkül a kísérlet folyamán kapott eredménnyel számolunk.)

A higanyoszlop magassága 74 cm. Ha a cső kétszer szélesebb, változik a magassága? Nem, mert akkor a higany és levegő nyomása egyformán növekszik. Számítsuk ki egy nem keresztmetszetű higanyoszlop nyomását! 74 köbcm szorozva a higany fajsúlyával: 1006'4 g. Hát az ellensúlyozó

Ez az üvegcső felül csappal elzárható. (Megtöltöm higganyal s beállítom a higganycsészébe.) Van-e szükségünk most hosszabb csőre? Lássuk, mekkora higanyoszlopot tart egyensúlyban a levegő nyomása! Olvassuk le a méterrúdról! 74 cm. Hogyan hat a csőben levő higanyra a levegő nyomása? Az edényben levő levegőt lefelé nyomja, s ez a nyomás a higanyban minden irányba terjedve a cső nyílására felfelé is nyomást gyakorol. Mi van a higany felett? Semmi. Igen, ez a tér légüres. A csapon át beengedem a levegőt. Miért sülyed le a higany a csőben? Mindkét edényben egyenlő a légnyomás és a közlekedő edények törvénye szerint a külső, s belső folyadék felszíne egy magasságban lesz. Számítsuk ki, mekkora a 74 cm-es higanyoszlop nyomása egy nem-re! (Egy lány a táblánál kiszámítja.) 1006'4 g. Hát a levegőoszlop nyomása felettünk mennyi egy nem-re? Ugyannyi. Ha higany helyett vizet akartunk volna használni, milyen hosszú csőre lett volna

légoszlop nyomása mekkora? Ugyanannyi, 1006'4 g, vagyis 1 kg és 6'4 g. Mi van a csőben a higany fölött? Levegő nem lehet, mert nem juthatott be. Ott légüres tér van. Felül beengedem a levegőt! Mi történik? A higany leszáll. Miért?

Ezt a kísérletet először kb. 300 évvel ezelőtt Galilei tanítványa, Torricelli végezte mestere, Galilei tanácsára. Hol hallottunk Galilei nevééről? A szabadesésnél. Torricelli és azóta sokan mások megállapították, hogy a levegőtenger átlagban 76 cm magas higanyoszlopot tud egyensúlyban tartani. Számítsuk ki ennek alapján a levegő nyomását egy ncm-re! 1033'6 g. Milyen hosszúnak kellene lennie a csőnek, hogy higany helyett vizet használhassunk? 13'6-szer hosszabbnak, vagyis kb. 10 m-nek. Milyen hosszú vízoszlopot tud a levegő nyomása egyensúlyban tartani? Milyen magasra tudja a légnyomás felszorítani a vizet?

(A történeti alapot, amely szerint egy nem működő kút vizsgálata vezette Galileit a problémára, a szívókútnál fogjuk megadni.)

1 ncm felületet mekkora erővel nyom a levegő kereken? 1 kg. Nyolcat? Egy felnőtt ember teste kb. 15.000 ncm. Mekkora erővel nyomja a levegőtenger a testét? Miért nem érezzük?

(48 fillér egy felfújható gumibaba, vagy állat. Kevésbé felfújom.)

A belső levegő nyomása és a gumi rugalmassága egyen-

szükség? 1006 cm, azaz több mint 10 m hosszú csőre. Meg lehetett volna csinálni a kísérletet?

Kaptunk-e már feleletet a fölirt kérdésre? Igen, a levegőnek van nyomása. Mennyi? 1006'4 g. Kereken? 1000 g, vagyis egy kg. Mennyi tehát a légnyomás egy ncm-re kereken? Egy kg.

Rajzoljunk a füzetbe egy ncm-t! Mekkora erre a levegő nyomása? Két ncm-re? Háromra? Mekkora felületű egy felnőtt ember teste kb.? 15.000 ncm. Mekkora a légtenger nyomása az emberi testre? 15.000 kg. Mi történne velünk, ha ilyen nagy súlyt helyeznének reánk? Bizony, palacsinta lenne belőlünk! Hát a levegő nyomása miért nem lapítja össze az embert? A belső szervekben is van levegő, ez is egyensúlyozza, s azonkívül a vérnyomás is.

Itt van egy gyengén felfújott gumibaba. Mivel tart most egyensúlyt a gumi rugalmassága és a belső levegő? A külsővel. A babát most olyan helyre küldjük, ahol kevesebb a levegő és így kisebb a külső légnyomás. A légritkító üveg-búrája alá teszem, s a körülötte levő levegőt megritkítom. A belső nyomás változik? Mi történik a babával? Feldagad. A belső nyomás érvényesül. Ez történik az emberrel, ha nagy magasságba kerül . . . (Vérzeni kezd!) és a hallal, ha a víz nagy mélységéből hozzuk fel.

Most ismét beengedem a külső levegőt. Miért veszi fel

súlyban van a külső légnyomással. A légritkító búrja alá teszem a babát és körülötte csökkentem a légnyomást. Mi történik? Miért? A belső nyomás változatlan marad, a külső csökken.

Hólyagrepesztő kísérlet. (A rézhengert vízben puhított és tömített pergamentpapírral, vagy cellofánnal bekötjük. Ha megszárad, könnyen átengedi a levegőt!) Hány oldalról hat a légnyomás a papírra? Melyik nagyobb? Az alsó légnyomást a légritkító géppel csökkenteni fogom. Figyeljük a papír viselkedését! Készüljenek el rá, hogy hirtelen beszakad! (Erre a figyelmet előre felhívni különösen a leányoknál tanácsos, nehogy a váratlan pukkanás kellemetlen hatást váltson ki. A légritkítót lassú ütemben hozzuk működésbe. A papír először behajlik, majd végül beszakad.)

Magdeburgi féltekék. (Légritkítás nélkül kezébe adjuk egy tanulóknak, hogy húzza szét.) Nagyon csekély erő kell hozzá. (Ritkítás után két tanulót felszólítunk a széthúzásra. Ha nem sikerül nekik, a csap elforgatásával levegőt engedünk be.) Magyarázzuk meg a látott jelenséget!

Ezt a kísérletet először Guericke magdeburgi (német város) polgármester, aki jó fizikus is volt, végezte mindig nagyobb félgolyókkal; magdeburgi féltekék.

a baba eredeti nagyságát? Mert a külső nyomás ismét az eredeti nagy lett.

Azzal a kérdéssel, hogy mekkora a levegő nyomása, Galilei tanítványa, Torricelli foglalkozott először. A higanyal való próbálkozás gondolatát is Galilei adta neki. Ezt a nevezetes kísérletet ma is Torricelli-kísérletnek nevezzük.

Vajjon a légnyomás mindig ugyanakkora? Torricelli és azóta sokan mások úgy találták, hogy átlagban 76 cm. magas higanyoszlopot tud fenntartani a légnyomás. Számítsuk ki ennek alapján, átlagban, mekkora a légnyomás! 1033'6 g.

Torricelli után később sokat foglalkozott a légnyomással Guericke nevű fizikus is, akit Magdeburg német város polgármesterré is választott. Készített két darabból álló és jól záródó golyókat. Itt van egy ilyen. Próbálja meg széthúzni! Könnyen megy? Kiszivattyúzza belőle a levegőt. (Kiszivattyúzom.) Két lány húzza szét! Még egy pár segítsen! Hány pár tudta széthúzni? 3. Miért volt oly nehéz széthúzni? Mekkora volt reá a külső légnyomás? Kb. 1 kg. Az egész golyóra? Nem, csak egy nem-ére.

Guericke készített olyan nagy magdeburgi féltekéket is, hogy csak 16 ló tudta széthúzni. Egy erről készített régi rajzot látnak kint a folyosón a vízvezeték mellett, óra után nézzék meg!

Itt van egy széles rézcső. Jöjjön A, segítsen egyik végére rákötni a pergamentpa-

pírt! A papír melyik oldalán nagyobb a légnyomás? Az egyik oldalon a légnyomást csökkenteni fogom a légritkító gép segítségével. Figyeljük meg, mi történik? Behorpad! (Ismét levegőt engedek alá.) Kiegyenesedik! Most ismét behorpad! Tanár úr, be fog szakadni! (Saját magukat figyelmeztették, mégis volt, aki a várt pukkanásra erősen megrezzent.) Mi szakította be a papírt? A légnyomás. Miért tudta légritkításkor beszakítani? Mert a másik oldalon kisebb lett az ellensúlyozó légnyomás.

A fontosabb dolgokat rajzoljuk és írjuk be füzetünkbe! (Táblára, illetve a tanulók füzetébe került fizikai vázlataim 29. lapjáról az első és az alatta levő rajz, valamint a következő szöveg: Torricelli kísérlete, 1 cm-re a légkör nyomása 1035'6 g, kb. 1 kg. Vízből kb. 10 m hosszú oszlopot tart fenn a légnyomás. Kísérleteink: gumibaba, magdeburgi féltékék, papírbeszakítás.)

Felelet a problémára és összehasonlítás.

Óra elején mit tűztünk ki magunk elé célul? Mi bizonyítja, hogy a levegőnek is van nyomása? Milyen nagy ez a nyomás egy cm-re? Hogyan magyarázták meg természetrajzban, hogy a légy, a leveli béka meg tud állni merőleges üveglapon is?

A fontosabb dolgokat rajzoljuk be füzetünkbe!

Mekkora a levegő nyomása egy cm-re? Milyen kísérletekkel bizonyítottuk, hogy van légnyomás? Miért tud a légy a mennyezeten is mászkálni? Mert tapadó korongja van. Még egy állatnál megemlítették a természetrajzban! A leveli békánál. Mi tartja ezeket meg? A légnyomás. A piócánál is szó volt róla, tanár úr!

A gyerekek sokszor kiszívják a gyűszűből a levegőt. Mi szorítja ajkukhoz? A légnyo-

más. Játékból sokszor a gyerekek szívja a kezét. Mi történik olyankor? A levegő megritkul és a belső nyomás miatt a vér átszivárog a bőrön és sokáig csúnya folt marad a helyén.

Ha megnedvesített tenyerünket összeszorítjuk és a kéz-tő fejét széthúzzuk, mit érezni? (Próbáljuk.) Miért?

Feladat kijelölése.

Olvassák el otthon többször a tankönyv megfelelő fejezetét; próbálják elmondani, mit láttak az órán; nézzenek otthon körül, hol tapasztalni a légnyomás hatását?

Mi lesz a feladat? Megtalálják a könyvben? Figyeljék meg, lehet-e otthon, utcán tapasztalni a légnyomás hatását?

Ismét hangsúlyozzuk: szembeállítottuk egymással az íróasztal mellett kigondolt és a katedrán elhangzott tanítást egymással. Ha nem végeztünk többet és alaposabban, az csak azt bizonyítja, hogy helyesen kalkuláltunk az idővel, mert a lefolyt tanítás valóban 50 percet vett igénybe.

Egy-két tervbe vett megjegyzés kiesett. Azonban ezek a további tanítás folyamán szervesen beilleszthetők más helyen.

Láthatjuk azt is, hogy a terv és tanítás nem fedi egymást tökéletesen. Minél szabadabban beszélhetnek, nyilvánulhatnak meg a tanulók, annál inkább vagyunk annak kitéve, hogy a „vonalvezetés” útjából kitér. De be kell számolnom egy szubjektív érzésről is.

Nincsen tanítási óra, hogy elgondolt kísérlet- és gondolatmenettel ne lépjek a tanulók elé. De éreztem, hogy most, amikor kötött marsrutával indulok céloom felé, a tanulóktól diktált önkénytelen irányításon kívül még egy törekvés akadályoz a szabad haladásban: a részletesen kidolgozott tervezet betartása. Ez a kezdő tanárnál, tanárjelölteknél abban nyilvánul, hogy a beszéd, vezetés folyamatossága megakad. Azon töri a fejét, mi is következik a „tervezetben”. Mi lehet tehát célja a tanárnak? Olyan anyag, gyermekismeretre szert tenni gyakorlat, önmegfigyelés és tanulómegfigyelés által, hogy legalább egytől, a részletes tervezet nyűgétől megszabadulva pillanatnyilag megérezze és követni tudja a tanulókkal lelki közösségben kialakult útvonalat. Vázlat mindig kell, harminc év után is, de részletes receptektől minél előbb szabadítsuk fel magunkat!

Matzkó Gyula.

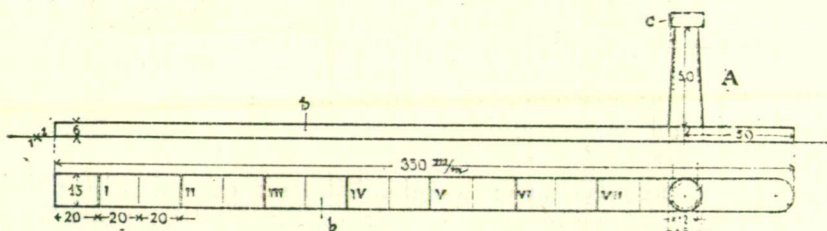
Kézimunka. (Szölőjd)

Gombolyító fából.

A polgári fiúiskola IV. osztályában.

A munka anyaga: Adott méretű hárs-, éger-, nyár- stb fa, kivéve a közönséges fenyőfát. 1 darab facsavarmenetes szorító fémből, 4 drb félgömbfejű 3 cm hosszú famenetes fémcsavar, 4 drb 2 cm-es drótszög, $0,5 \times 16 \times 70$ mm-es szalagvas. A fémalkatrészek lehetnek sárgarézből is.

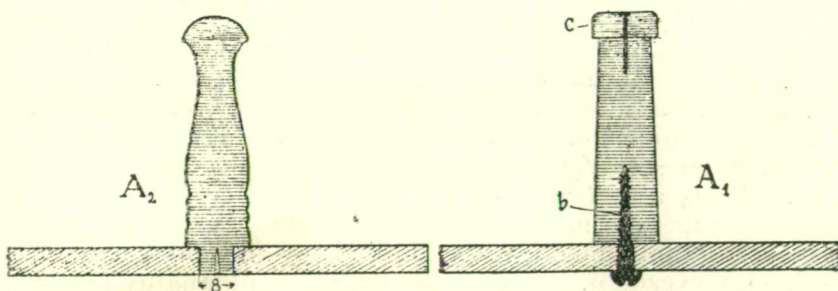
Szerszámok: famegmunkáló fűrészelő, gyaluló, véső és fúró felszerelés.



1. ábra.

A munka menete és mozzanatai: Az 1. ábra szerint 4 drb feszítő faléc kidolgozása $6 \times 16 \times 350$ mm-es méretben „b”. I–VIII. beosztások, bearcolt vonalak.

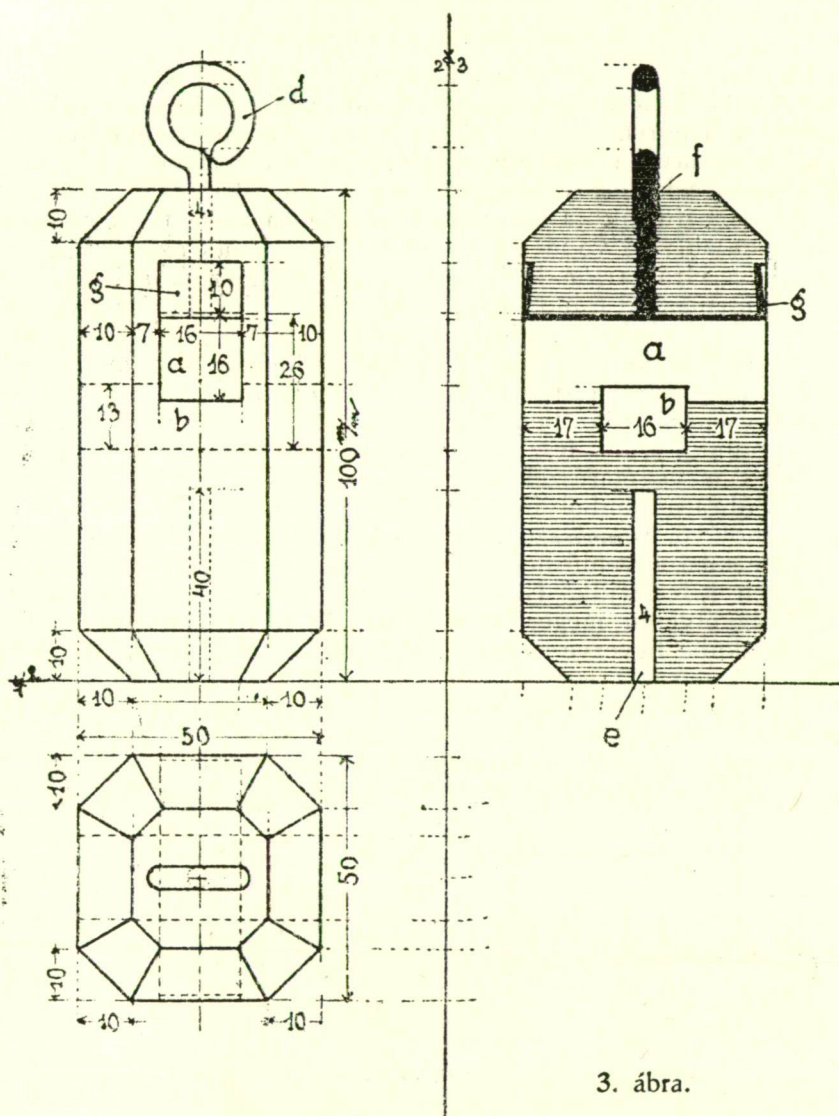
4 drb. hengeres fécika kidolgozása: $R=15$, $m=58$ mm méretben. Ezek csonkakúp alakú kiképzése, a felső lap: $R=12$ mm. A szélesebb részből lefűrészelve 6 mm-nyit és a 2. ábra „A₁” szerint a darabokat összeerősítjük enyvezéssel és szöggel



2. ábra.

„c”, illetve csavarral „b”. A „c” el is maradhat, mert inkább csak esztétikai célt szolgál. Ha esztergával rendelkezünk, dísz-

sebb és egy darabból álló formát alakíthatunk, melyet hengeres csappal enyv és ék segítségével erősítünk e feszítő lécekhez (2. ábra „A₂”).



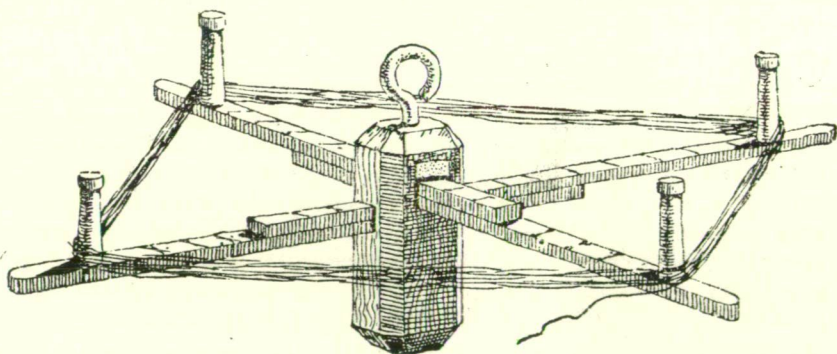
3. ábra.

3. ábra a tartóagy elől- és felülnézetben a hosszmetszettel. 50×50×100 mm-es hasázból alakítható ez az alkatrész a következő sorrendben: A hasáb pontos kidolgozása. A feszítőléceket befogadó egymásra merőleges nyílások vésése („a”, „b”). A vé-

sés szigorúan az adott méretek szerint történik. Az „a” nyílás az ábrán látható módon áthatol a „b” nyíláson, mert csak úgy lehet majd egyetlen csavarral, a „d”-vel, mind a 4 feszítőlécet megerősíteni. Az „e” és „f” lyukak fúrása. Az „e” lyuk bősége függ attól a tengelytől, melyen forgatni óhajtjuk a gombolyítót. A közölt méret lehetővé teszi a varrógép cérnaorsó-tartóján való forgatást. Az „f” nyílás a „d” szorítónál szűkebb. A fúrat bősége egyenlő a csavarmeneteket tartó hengerével, mert csak így sikerül belecsavarni a fába. A különösen kemény fa felhasználása alkalmával a cél érdekében a szorítót meg kell tüzesíteni. A feszítőlécék megóvására $0.5 \times 16 \times 70$ mm szalagvasat „g” szerint meghajlítunk és ezt az ábrán látható kissé ferde véséssel az agyba sülyesztve megerősítjük. Szalagvasnak az előbbi munkának, a virágtartónak, hulladékát jól felhasználhatjuk.

A tartóagyat csinosíthatjuk, ha kialakítjuk fűrész, gyalu és reszelő segítségével a közölt alakot, mely helyett ízlés szerint más formát is készíthetünk. Esztergálva henger, ellipszoid, gömb, vagy más forgási test kialakítása sem okoz nehézséget. A farészeket csiszolás után benzinben oldott viasszal beeresztjük, ezáltal a munka szebb lesz és tartósabbá válik. A csavarjarakokba került viasz a fémrészeket a rozsdásodástól megóvjá.

4. ábra a gombolyító összeszerelve használatban. A feszítőléciken lévő, római számokkal jelzett, beosztásokkal lehetőleg minden kart egyenlő hosszúra szabályozva, a fonalköteget mérsékeltén kifeszítjük. Használat alkalmával forgó-tengelyként egy függőlegesen megerősített szöveget is használhatunk, melyet pl. deszkába beverve asztalhoz erősítünk.



4. ábra.

A 3. ábra „d” szorítócsavarja helyett lehet esztergályozott facsavart használni, mely esetben a „g” fémszalag fölöslegessé válik.

Fogassy Ödön.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Fináczy Ernő: Didaktika. — A szerző kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai: Balassa Brúnó, Nagy I. Béla, Prohászka Lajos, Budapest, Studium kiad. 1935. 168. l.

Fináczy Ernőnek most megjelent postumus Didaktikájából egy kissé a múlt szele csap felénk; az 1900-as évek klasszikus herbartizmusa ez, egy a görög-római világért lelkesedő filológus lelkén keresztül szűrődve. Helyeseljük Fináczy tanítványainak buzgólkodását, kik e kötetet a kézirat s egyéb jegyzetek gondos átnézése után kiadták s ezzel mesterüknek szép emléket állítottak. Fináczy maradandót alkotott a neveléstudomány és nevelés gyakorlat történetének megírásával; didaktikáját azonban ő maga nem adta ki életében; miért? talán mert érezte, hogy ezen a téren nem tud egyenlőrangú művet alkotni történelmi művével. Ma már a Didaktika inkább múzeumi értéke a magyar pedagógiai irodalomnak, habár a maga korában nagy értéket jelentett s habár ma is töretlen fényben csillognak egyes értékei: a böles mérséklet, a higgadt lemérés szelleme, a csiszolt stílus és bizonyos herbarti kiegyensúlyozottság az ítéletekben. A kiadók elérték céljukat: e könyv „halála után is őrizve alkotója szellemét, hathatósan hozzá fog járulni a magyar oktató rend pedagógiai műveltségének gyarapításához“ (Előszó). A magyar oktató rend pedagógiai műveltsége felé azonban sokkal több követelménnyel fordulunk ma, mint amennyi tudás és okulás Fináczy Didaktikájából kibányászható; mindenekelőtt sokkal több gyermektanulmányt, pedagógiai lélektant kíván meg a nevelőktől a mai kor szelleme, mint amennyire Fináczy könyve kiterjeszkedik. Részben korunk haladása is oka annak, hogy a nagy tekintélyű szerző e műve a mai olvasó számára a meghaladottság benyomását kelti; hiszen Fináczy nem ismerhette még, mikor e művét alkotta, a gyermektanulmány, az „új nevelés“, a cselekedtető iskola, stb. fogalmait úgy, ahogyan azt mi megismerhettük. Innen van, hogy nemcsak Fináczy e műve felett, hanem más, hasonlóan jelentékeny és alapos művek felett is, mint aminő Willmann Didaktikája, eljárt az idő, elhagyta őket a lélektani vizsgálódások gyorsan rohanó szekere. A régi, háborúelőtti világ lehellete csak meg bennünket ebben a Didaktikában még egy másik szempontból is: e könyvet olvasva úgy érezzük, mintha Atlantis elsüllyedt, varázslatos világában járnánk, mintha nem lett volna világháború, nem lettek volna forradalmak, mintha az emberiség ma is békésen sütkérezne az újhumanizmusnak, a liberálisizmusnak, a békebeli művelődésnek és világnézeti biztonságának verőfényében... Pedig azóta új felfogások jöttek, új konvulziók rázták meg a művelt emberiség testét, a nevelésben is új áramlatok indultak meg, melyek korunk égető szükségleteit vannak hivatva ki-elégíteni a pedagógia terén is. Ezen törekvések hajójáról, melynek vitorláit

Vårkonni Hildebrand dr.

A könyv szerzői (egy kivételével a budapesti rendház tagjai) bőséges tapasztalatukkal, nagy és széleskörű meglátásukkal, a tisztas mult némes eszményeinek szemmeltartásával a tanuló és az iskola között felmerülő kérdéseket adják elénk tizenegy tanulmányban. *Katolikus család és katolikus nevelés* címen ír Sebes Ferenc dr. rendfőnök s rámutat arra, hogy a katolikus családnak az evangéliumi életre kell nevelnie gyermekét. „A kereszténység: az evangéliumot megcselekvő szeretet. Ez a kemény parancs — a tetti!“ (7. l.) Ochmacht Nándor értekezése: *Vallásos nevelés a családban* — folytatja a megkezdett gondolatsorozatot. Ez a pont szól legelőtöbben a ma gyermekekhez; ezen keresztül kell a tanulók lelkéhez férközniük a nevelőknek a vallásos élet minden külső és belső megnyilvánulásának beléjük faragásával. Tiszta hit és erkölcsös élet, az isteni Gondviselésbe vetett nagy bizodalom a szülők részéről, de nem felületesen, csak külsőségeken, hanem átélően — ez a családi otthon erkölcsi nevelésének titka. Kiegyensúlyozott lélek csak erős hitű és egészen fegyelmezett lelkületű diákból lesz. És még az ilyen megedződött, kemény akaratú ifjú elé is mennyi akadály torlódik az élet viharaiban, melyeket le kell gyűrnia . . . *Az élet számára kell ugyanis nevel-*



nie a családnak is, nemcsak az iskolának, — mondja *Balanyi György dr.* a harmadik tanulmányban. (*A nemzeti közéletre való nevelés a családban.*) „Az életről pedig köztudomású, hogy korántsem olyan egysíkú és egyveretű, mint a családi közösség; ritmusait nem harmónia és érdekegyezések, hanem ellenkezőleg állandó feszülések és ütközések jellemzik. Aki ezekkel az ütközésekkel szemben nem tud eligazodni, az, ha még olyan jeles bizonyítvánnyal került is ki az iskolából, az élet harcában alul fog maradni.“ (43. l.) A válláserkölcsei nevelés mellé ez a fejezet odahelyezi, mint életértéket a hazafias, nemzeti, szociális, állampolgári és politikai nevelést.

A gyermek esztétikai neveléséről szól *Kozáky István dr.* a következő részben. Tárnya: a fogékony, fiatal lélek helyes vezetése a különféle művészi élmények befogadására. Találó léleknemesítő sorok a múzeumok, színházak, hangversenyek látogatására s a kapott benyomások feldolgozására; zene, rajzolás, festés, rádió, film. — mind olyan kérdések, melyek a mai gyermek lelkéhez sok családban egészen közelállanak.

Eder-Szászy László dr. az iskolai és családi nevelés legkényesebb problémájával foglalkozik: *A serdülő gyermek lélektanával.* „A serdülő kor a gyermek második születése, átmenet a férfikor felé“ (101. l.), mikor a gyermek egész egyénisége átalakul. Az átsegítésben bölcs, határozott, erős fegyelmet tanusító eljárás és vezetés szükséges s ez inkább a szülők, mint az iskola feladata. — A tétellel még bővebben foglalkozók számára részletes bibliográfia áll rendelkezésre a tanulmány végén.

A modern nevelésnek sokszor legnagyobb baja a családi otthonban a gyermek egyéniségének túlbecsülése. A mai átlaggyermek nem akar maga körül korlátokat ismerni. A fegyelmezés csődje a családi otthonokban legtöbbször feltűnő. A szülő nem tud parancsolni szabadjára engedett gyermekének, vagy csak látszólagos az engedelmesség, tekintélytisztelet nála s ellenkezés után az ilyen tanuló visszaesik megszokott fegyelmetlenségébe. Az iskola és a család jellemfejlesztő munkája pedig addig nem lehet eredményes, míg a gyermek lelkében a feltétlen tekintélytisztelet és ennek alapján az igazi kemény fegyelem nem ver gyökeret, oda be nem idegződik. *Vézner Károly* nyújt erre a kérdésre nézve komoly hangú tanulmányában nagyon hasznos és értékes útbaigazításokat, mikor *A tekintélytiszteletről* értekezik. „Isten a legfőbb erkölcsi eszmény; ez a tekintély; minden nevelő tekintélye Isten kegyelméből való“ (134. l.). (Ez az evangéliumi pedagógia.)

Kikkel barátkozzék a tanuló? — a szülők egyik aggodalmas sóhajtaása minden korú és osztályú gyermekeik nevelésében. *Ochmacht Nándor* adja meg a feleletet erre a fontos és a gyermek életében sokszor végzetes szerepet játszó kérdésre: *A barátság a tanuló életében* című értekezésében. Az otthoni családi nevelésnek egyik legértékesebb anyagát tartalmazza ez a fejtegetés.

Diákélet és olvasmányok címen értekezik *Bátori József dr.* Ha döntőfontosságú sokszor az olvasmány a felnőttek életében, még jobban az ifjúságban. „Az ifjúság kezébe csak jó könyvet lehet adni. Mert az ifjúságnak a legjobb is csak épp elég jó.“ (164. l.) Ezeknek a jó könyveknek névsorát a tanulmány végén három oldalon közli a szerző. (170 skk. l.)

Legtöbb szülő gondja, aggodalma manapság, mi legyen a középiskolából

kikerülő fiából, milyen életpályára adja gyermekét a mai nehéz elhelyezkedésre kárhozott időben? Ezt az igen időszerű kérdést tárgyalja a könyv szerkesztője, *Kisparti János dr.: A pályaválasztásról* szóló értekezésben. A hivatás fogalmát határozza meg először a szerző, mindjárt írásának elején: „— A hivatás belső elhivatottságot jelent valamely egész életre szóló munka, feladat végzésére . . .” (176. l.) *A hivatás érzését már a középiskolában fejleszteni kell a gyermekekben.* A tanulók sokszor változtatják elhatározásukat; ekkor szükséges mind az iskola, mind a szülők részéről az irányítás, elindítás, bizalomkeltés valamely pálya iránt. Különben „*minden hivatás Istentől van, minden hivatásért imádkozni és dolgozni kell!* . . .” (187. l.)

Hogy pedig a lélek nemesítése, edzése, erősítése mellett a testi fejlődés lehetőségei se maradjanak el, az iskola volt jeles tanítványa, *Perémy Gábor dr.* budapesti belklinikai tanársegéd *A középiskolás fiú testi fejlődéséről* ír nagy szaktudással és igen jóakarattal.

Az utolsó, befejező rész *Kiss József* tollából: *A középiskolai tanuló napirendje*, a szülők számára minden napra adott tétel, a hét minden napjának programja, a tanuló iskolán kívül eltöltött idejének beosztása. Ebben a fejezetben megtalálja a szülő minden korú és osztályú fia számára a napirendet, a délután helyes, hasznos eltöltését, a leggazdaságosabb kihasználását. Külön szól a szerző a kis gimnázista (I—IV. o.) napirendjéről; „mivel kisebb fáradtsággal, szellemi és fizikai energiák felesleges pocskolása nélkül feleljenek meg a rájuk váró feladatoknak”, (212. l.), azután a serdülő gimnázista napirendjéről (V—VI. o. 15—16 évesek), mikor „sok tanuló agyát és izmait nyugtalanító tettvágy ösztönzi. Kitűnni a többiek közül. Különb-nek lenni másoknál.” (214. l.); majd a harmadik fejezetben a felsős gimnázista napirendjét tárgyalja. Ekkor kell a szülőknek különösen ébernek és vigyázóknak lenniük, mert „a felsőbb gimnázista a nagyobb kamaszok állhatatlanságával halálosan únja a rendszerességet, következtességet, még a kötelességteljesítésben is, sőt elsősorban a kötelességteljesítésben.” (220. l.) Vigyázzon a szülő a kimaradásokra, fia járására, kelésére, sétáira, szórakozásaira! Az ellenőrzés főképp a szülők gondja; sok felelősség hárul e téren arra a szülőre, ki gyermekének egész életét a maga életével kötötte össze. Nehéz dolog, de a fáradozás, a türelem meghozza a maga rózsavirágát.

Amint így átolvassuk a tanulmányokat, ismételten mondhatjuk, hogy nincs a mai nehéz idő zűrzavaros életében gondos szülő, hivatásos nevelő, tanító számára értékeesebb kincsesbánya nevelő-oktató munkájukban, eredményt is felmutató jellemképző fáradozásaikban, mint ez a könyv. A piarista iskolák lelke, a belső, csendes, de eredményes munka érdeme ez a gyűjtemény. Nevelő-oktatásunk egész területére kiterjedő ezen jeles munka helyet kér magának minden, gyermeke gondját szíven viselő szülő otthonában, minden, tanítványát lelkiismeretesen, felelősséggel nevelő tanár asztalán s minden intézet könyvtárában.

Diósi Géza dr.

Imre Sándor: A neveléstudomány magyar feladatai. Értekezések a M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem Paedagogiai Intézetéből, (Szeged, 1935.)

A szerző legújabb könyve azokat a feladatokat tárgyalja, melyek el-

végzése legfőbb dolga a neveléstudomány magyar körének. A feladatoknak óriási változata áll előttünk a könyv olvasásakor és e nagy sűrűségben mégis feltalálhatjuk magunkat, ha követjük a szerzőt azon az úton, melynek minden pontján tisztán látható az egész úrendszer a főerekkel s az ezekbe torkolló ösvényekkel. E rendszer nem a feladatok utólagos csoportosításából keletkezett, hanem egyenesen folyt a nevelés fogalmából, mely szükségszerűen a nemzetnevelés fogalmához vezetett. A nevelés a közösségből folyik, tehát abból a sajátos, több tényező által meghatározott közösségből, melyben élünk és eddig éltünk. Ez a nemzeti közösség. Ily közösségben a nevelésnek is sajátos alakban kell folynia, tehát a nemzetnevelés követelménye áll elénk. Ebből a követelményből folynak viszont a neveléstudománynak valamely nemzetre háruló, külön feladatai is.

Innen kiindulva, először a feladatok nagy körei jelennek meg, majd egy-egy kör mind részletezőbbé és a feladat mind részletesebbé válik. Csak így módon lehetett elérni azt, hogy a tudományos program teljessé lett és egyik féle feladat sem maradt ki a munkatervből. A feladatok két nagy köre az irodalmat és a kutatást illető tennivalók. Az irodalmi feladatok a neveléstudomány haladásáról, a nevelésügyi mozgalmakról, az itthoni fejlődés menetéről és az itthoni eredményekről való tájékozódást és tájékoztatást tűzik ki teendőnek; a kutatási feladatok a nevelés előzményeinek, körülményeinek, magának a nevelés közelebbi feladatainak, lehetőségeinek, módjának és eszközeinek felderítését kívánják. Mindezeknek a feladatoknak számtalan részfeladata van; mindig kisebb és kisebb, mindig apróbb és apróbb elvégezni valóra tér a tárgyalás, míg végre egészen konkrét feladatokhoz jut, melyek az élet közelségébe viszik az olvasót, megérintve vele, hogyan kell a tudománynak az életből táplálkoznia.

Például a nevelés előzményeinek kutatásáról beszélve, a növendékre vonatkozó élettani előzmények fejtegetései elvezetnek a közegészségügy nevelési vonatkozású kérdéseire, amilyen például a táplálkozás hatása a gyermek testi és lelki minőségére, az örökölhető betegségeknek a különböző vidékeken a gyermekek közötti elterjedtsége stb. A nevelés történeti előzményei során előkerül az a kérdés, hogy milyen volt a nemzet múltja a nevelés szempontjából, bizonyos fajta köznevelésnek milyen politikai következményei lettek, bizonyos fajta közállapotok milyen köznevelést alakítottak ki és így tovább, egészen addig, hogy pl. a háborús iskolázásnak, a hadi érettséginek mi hatása volt az azután következő években. A nevelői gondolkodás történetét illető feladatok ismét a nagy körből kiindulva elágaznak pl. a szakirodalom területén, azután a gyakorlat területén, majd az egész közgondolkodás körében és a végéig, illetve gyökerekig hatolva olyan kérdések is felvetődnek, hogy pl. valamely nevelésügyi folyóirat mely céllal keletkezett, vagy a nevelői gondolkodás fejlesztői, a szakkönyvek írói hogyan lettek azokká, vagy hogy milyen nevelői gondolkodást mutatnak az országgyűlési naplók, a politikai pártok programjai stb.

A rész kutatásnak megannyi kérdése vetődik fel, melyek egységes elgondolás és központi fogalom által egymásba kapcsolódnak és jelentőséget nyernek, a gyökerekig hatolva pedig étellel itatódnak. A külföldön sokat hangoztatott olyan ténykutatás pusztaságával szemben, melynél a kutató rész-

letekbe vesz és azok összefüggéseit, következőkép jelentéseit fel nem ismeri, a könyvünkben tapasztalható szervesség a részek viszonyában gazdag és termő talajt jelent. Az egyes feladatkörök közötti összefüggést állandóan mutatják azok a magyarázatok, melyek valamely feladat miéértjét világítják meg. A nevelés történetének megírása, például — mint a szerző mondja, — azért szükséges, hogy bele tudjunk illeszkedni a mostani fejlődésbe, tehát a régi fejlődést egyenes vonalban, törés, szakadás nélkül folytathassuk. Ezért kell tisztában lenni például azzal, hogy milyen volt a nevelés állapota, alakja, milyenek voltak az intézményei a mai megelőző és az azt megelőző korokban, milyen szükségletekkel álltak szemben akkor és milyenekkel állunk szemben most stb. A kérdések összefüggése azonban nemcsak akkor látszik, amikor történeti folytonosságról van szó, hanem minden irányban léptenyomon feltűnik s az egész munkán keresztül a fejtegetések elevenségét és étellel teljességét biztosítja.

Amellett, hogy a munka a tudomány feladatait foglalja egybe, egyzersmind végigtekintés a neveléstudomány ama nagykiterjedésű területén, mely a nemzeti közösség tényéhez van kapcsolva. A könyv ilyen minőségben is nagy szerepet tölt be, mert a nevelés iránt érdeklődők és a nem szakemberek is megtanulhatják belőle, mi tartozik a tudomány e köréhez és miért tartozik oda. De még nagyobb a jelentősége a neveléstudomány munkásaira nézve: a fogalmak biztos fonalán haladva, temérdek hiány és lézag fedődik fel, melyek csak a magunk munkájával tüntethetők el és tölthetők ki; a hányoknak és hézagoknak, a rendszerből természetesen következő, szükségszerű belátása, a neveléstudomány magyar munkásainak hatalmas indítást, az egyes feladatok kifejtése pedig problémájuk megfogásában biztos irányítást jelent.

Baranyai Erzsébet dr.

Horváth János: Az irodalmi műveltség megoszlása. Magyar Humanizmus. Magyar Szemle Könyvei. XII. Kiadja a Magyar Szemle Társaság. Budapest, 1935.

Az újabb magyar irodalomtörténeti törekvések képviselői között az első hely kétségtelenül Horváth Jánost illeti meg. A különböző német, néha francia irodalomelméleti felfogások itthoni képviselői mellett, kiknek sok jelentős eredményt köszönhetünk, Horváth János végső alapjaiban talán a nagy realistánkhoz legközelebb álló, saját elméletéből indul ki, melyet elsősorban a magyar irodalom törvényeiből vont le. Már ez a körülmény is külön színt ad minden megnyilatkozásának. Ez az elmélet az irodalom fogalmát és folyamatát minden idegen területről (filozófia, történet, etnológia) kölcsönvett jegytől megszabadítja, az irodalom sajátos tulajdonságaiból indul ki, *önelvűen* építi fel rendszerét. Alapja az író és közönség viszonya, belső feltétele az irodalmi tudat, ez a két állandó meghatározó azután változókkal van körülvéve, ilyenek az irodalmi ízlés és stílus. Maga az irodalomtörténeti kutatás anyaga sem állandó e rendszer szerint, kutatatandó korok szerint változik, e korok irodalmi tudata határozza meg. Ez a felismerés igen jelentős. Amíg az előző irodalomtörténetírók saját maguk irodalomlátását vetítették vissza a múltba, s így rendszerezési kísérletük végeredményben történetietlen volt,

addig Horváth János elmélete a történeti látásmód mestori megjelenése. Az irodalomból önmagából kiindulva, *önelvű* és az egyes korok változó irodalomszemléletét figyelembevevő *történeti* szempont tiszta összetételalkozása jelenti ennek a módszernek nagy értékét, mely a reáépített rendszerezésnek, mint már a középkorról írott könyveiben is láttuk, biztos alapot ad.

Elgondolásának meglepő termékenységet mutatja újabb könyve, a magyar humanizmus első átfogó tárgyalása, mely ismereteink nagy gyarapodását hozta. A renaissance és humanizmus magyar befogadása még a kolostori irodalom teljes kivirágzása előtt megindul. A befogadás végső eredményében a középkor szemléletével való szakítást hozza létre. Ezzel a szakítással fejeződik majd be a kolostori és udvari irodalmiságnak rég készülődő differenciálódása, irodalmi műveltségünk megoszlása. Ez a megoszlás azonban lassú folyamat, hiszen a humanizmus kezdetben nem jelentett reakciót a kolostori irodalommal szemben, sőt ez utóbbi jórészt az előbbinek köszönheti felvirágzását. A magyar humanizmus első nyomait már Nagy Lajos idejében megtaláljuk, jelentkezésük a diplomáciai kapcsolatok útján egyre erősebb és erősebb lesz, mélyül, hogy a Hunyadiak alatt majd teljesen kibontakozzék. A könyv művészi megelevenítéssel vázolja fel egymásután a magyar humanizmus különböző állomásait, így Vitéz János politikai, Janus Pannonius költői humanizmusát és Mátyás nemzetállam-koncepcióját. Erős kézzel végigvitt szintetikus tárgyalási módja mellett itt néhány finomvonású, szinte analitikus író-arcképet is kapunk, Janus Pannoniusról, vagy Werbőczyről írott sorait nehéz elfelejteni. Az udvari humanizmus széthullásának vizsgálata könyvének egyik legérdekesebb része. A széthullás a Jagellók korában következik be, az udvari humanizmus kincsei ekkor lesznek a köznemesesség tulajdonává. Werbőczy Hármaskönyve egy kisebbségnyű köznemesi humanizmust indít el, mely azután évszázadokon keresztül hatékony marad. Werbőczy idejében azonban már az újabb európai áramlatok is alakítják a magyar humanizmust, mely majd lassan átfordul a nemzeti költészetbe. Hatása a reformáción s a barokon át egész a tizenhetedik század végéig tart, világi irodalmunk első nagy képviselői mind belőle táplálkoznak és a felújulás kora is átveszi végső hagyatékait.

A magyar humanizmus történetének ez a nagyvonalú beállítása az újuló irodalomtudományunk egyik legjelentősebb eseménye. Jelentőségét nagyban emeli, hogy a klasszikus esszéírásunk nyelvén megírt, minden ízében művészi munka nemcsak kitűnő szakkönyv, hanem élvezetes olvasmány is.

Baróti Dezső dr.

A magyar történelem képeskönyve. A bevezetést írta: Gerevich Tibor. Összeállította: Genthon István. Királyi Magyar Egyetemi nyomda. Budapest, 1935.

A képeskönyv közelről érdekelheti a történet, sőt részben az irodalomtörténet tanárait, akik szaktárgyaikhoz a modern oktatásban annyira fontos képanyagot itt szakszerű és jórészt művészi összeállításban kaphatják meg. A jelenleg használt szemléltető képek jórésze a múlt század ma már elavult látásmódjával készült, a jelenségeknek csak külsőségeit érzetik, úgy is mondhatnánk, hogy a csak a jelenségekben lévő meseanyagot veszik

ésre, melyeket azután, történeti képekről lévén szó, nem az ábrázolt kor, hanem a tizenkilencedik század szellemében dolgoznak fel. E szellemnek megfelelő képzőművészeti stílusokat a mai ember, enyhén szólva, üresnek érezi s arról is hosszan lehetne írni, hogy e stílusokat jellemző realista, naturalista ábrázolási mód mennyire nem felel meg a gyermek, vagy a serdülő lelkiállapotának, ugyanakkor, amikor a bemutatásra szánt kort is meghamisítja, hiszen a honfoglalás a középkor, vagy a barokk szelleme csak saját kifejezési módjával érzékeltető igazán, ha más képet mutatunk be, hamis benyomást adunk, vagy legalább is a lényegről tereljük el a figyelmet. A stílusos bemutatás viszont eddig sok helyen nehézségekkel járt, a tanárnak fáradságot okozhatott, különösen ott, ahol a szétszórta anyag összeszedésére nem állt megfelelő könyvtár rendelkezésre. *A magyar történelem képeskönyve* a nehézségeket sokban csökkenti, hiszen az egyes korokra jellemző, egyidejű és legtöbbször a mai szemmel nézve is művészi értékű alkotásokon keresztül ép történetünk jelentősebb korszakainak bemutatását akarja adni. A kötethez Gerevich Tibor, a budapesti egyetem professzora, az új magyar művészettörténet legkiválóbb képviselője írt bevezető tanulmányt. A széleskörű szellemi-történeti tájékozódást adó bevezetés tulajdonképpen egy rövidebb magyar művészettörténet, mely a képek nélkül is sokat mond annak, aki a kérdésben első tájékozódást keres. A magyar történet tanárait pedig bizonyára közelebbről is érdeklik a következő sorai: „A művészeti emlékek a történet legbiztosabb és legkonkrétebb tanúságtevői. Sok esetben biztosabb felvilágosítást adnak, mint az írott kútfők, oklevelek, leírások, elbeszélések, mert amíg ezek alapján, bármily nagy számban is kerüljenek elő, a múltat csak rekonstruálni és elképzelni tudjuk, a műalkotások leghitelesebben tanuskodnak a múltról, ugyanazon hatási eszközökkel, mint keletkezésük idején. A műemlék maga a múlt, a múlt egy darabja... A magyar művészettörténetünk nagy illusztrátora, s nélküle azt nemcsak külsőségeiben, de lényegében, lelkében sem lehet megérteni.” A könyv képanyaga — melyet Genthon István válogatott ki, — jól szolgálja ezt a gondolatot. A honfoglaláskori magyarság művészetétől egész a tizenkilencedik század közepéig a képzőművészet valamennyi ágának magyarországi megjelenését bemutatja, s több eddig elhanyagolt emlékre hívja fel figyelmünket. Különösen örülünk a középkor sokoldalú beállításának és könyvművészetünk emlékeinek felhasználásának. Kár, hogy az utóbbiból nem kaptunk még többet, egy szép nagyszombati kötés, sőt tükör bizonyára elfért volna még a könyvben s talán az empire jelentkezésére is ismerünk Mansfield sablonos II. József-arcképénél bennünket közelebből érdeklő képeket is. Az újabb anyag feldolgozása különben kissé egyoldalú, a politikai történet javára. A biedermeier is lehetett volna jellemzőbben bemutatni és általában jobban vigyázni a sajátos magyar levegőt tükröző képekre. A magyar irodalomtörténet és művészettörténet számos kapcsolatának szélesebb bemutatását is hiányoljuk, igaz, hogy e területen, melynek feldolgozása az irodalomtörténet tanításának is nagyon hasznos lenne, még alig történt valami. A könyv azonban mindenképp hasznosan szolgálhatja a magyar történet és művészettörténet jobb megismerését, kár, hogy tipografiai megoldása sincs arányban anyaga szépségével, sőt a nem mindig elég éles levonatokat, a helyenkint bántó nyomdai elrendezés még el is vesz belőle. A tudós szerzők erről bizonyára nem tehetnek.

Baróti Dezső dr.

Genthon István: Az új magyar festőművészet története 1800-tól napjainkig. 86 képmelléklettel. Magyar Szemle Társaság. Budapest, 1935.

A történettudományok nagy megújulása a magyar múlt ismeretéhez sok új, eddig meg nem látott szint adott. Genthon István könyvét nemcsak új eredményei, hanem élvezetes stílusa is vonzó olvasmánnyá teszik. Könyve a magyar piktúra szerves fejlődést mutató első korszakát, az elmúlt százhusz esztendőit dolgozza fel, azt a kort, amelyről már mint összefüggő egészből beszélhetünk: hiszen az előző hétszáz év alatt a kegyetlen történeti események miatt ép festészetünk erősen vegetatív életet élt, bár vegetációjában is híven őrizte európai kapcsolatait. A tizenkilencedik század elejétől kezdve viszont ismét belekapcsolódott a nyugati fejlődésbe is, végigkísérte annak valamennyi jelentős állomását, sőt egyes kiemelkedő alakjaiban európai viszonylatban is jelentős értékeket hozott létre. Genthon vizsgálatának elsősorban a nyugati áramlatokhoz való kapcsolataink keresése adja meg alapszempontját. E szempont természetesen mindvégig termékeny s néhány különösen finom összehasonlító stílusanalízist is köszönhetünk neki, de örülünk volna, ha az idegen kapcsolatok mellett a magyar festészet újabb alakulásának belső törvényeit jobban kidomborítja. A szellemtörténeti, továbbá a szociológiai háttér kidomborítására viszont alapos gondot fordít s így mindenütt széles képet ad. Ízlése a klasszicizmus felé vonzza, legérdekesebb, (s összefoglalásnak úttörő) fejezete ép az, amelyet az új magyar festészetről ír. Kiemeljük az impresszionizmusról szóló fejezet finomságát s az impresszionizmus utáni csoportok átfogó bemutatását. Ezek mellett sok helyen még hasznos lehet a historizmusról és az akadémizmusról szóló fejezet, hiszen ez saját korában is megmerevült, a természetes fejlődéstől elszakadt látásmód iskoláink reprodukciósanyagának még ma is jelentős részét teszi ki.* Genthon könyve, mely új művészettörténeti irodalmunk egyik jelentős eredménye, korszerű művészettálatásával jól eligazíthatja azt a tanárt, aki — ha bármely szűk körben is, — e szemlélet propagátora akar lenni. Erre vidéken különös-kép szükség van, hiszen a magyar közönség széles rétegeinek ízlése évtizedekkel elmaradt művészetünk eleven fejlődése mögött.

Baróti Dezső dr.

Magyar nyelvi oktatás a székesfővárosi irányító polgári leányiskolában. (Tanulmány.) Írta: Mayer Blanka tanár. Budapest, 1935.

A Budapest-székesfővárosi IX. Mester-utcai irányító polgári iskola kiadványainak II. kötete a magyar nyelvi oktatás kérdésével foglalkozik. Nem ok nélkül került a kiadványsorozat elejére az anyanyelvi oktatásról szóló tanulmány. Szendy Károly, a székesfőváros polgármestere, a munkát útjára bocsátó Előszóban világosan kifejti, milyen nagy jelentőségű e tárgy: „a magyar nemzeti öntudattól áthatott állampolgárrá nevelés“ szolgálatában, a tanulmány írója pedig a lendületes Bevezetésben tisztán látja azt a nagyon fontos feladatot, amely a magyar tanárra hárul, mikor e tárgy révén a nemzeti közösség szellemi javait kikristályosító nyelvkincs részeseivé teszi tanítványait.

E tisztánlátás, ez az emelkedett felfogás e tárgy jelentőségére nézve a tanulmány minden fejezetét áthatja. Akár az olvasmányról, akár a nyelvtan tanításról, vagy magyaros nyelvhasználatról értekezik az író, akár a helyes-

írás, vagy a fogalmazás-tanítás sokat vitatott kérdésébe igyekszik világosságot deríteni, akár tanmenetet készít, érzi, hogy a Gondviselés a legszebb tanári feladat betöltésére hívta el, mikor az anyanyelvi oktatás szolgálatába állította.

Ezért gyönyörűség a könyvet végigolvasni.

Írójában egy kiváló nevelő képe bontakozik ki előttünk, aki boldogan és alázatosan kitette egyéniségét az új pedagógiai eszmék és irányok ható és alakító erejének, feldolgozta önmagában mindazt, amit ezekből értéknek ismert meg s így sikerült e kettőt: egyéniséget és módszert harmónikus egésszé olvasztania és a tanítást művészetté finomítani. Sokat dolgozott egyénisége kialakításán, miközben kitette a módszer ható erejének, de dolgozott a módszeren is, mert megtöltötte egyénisége varázsával.

Különösen érezzük ezt az *olvasmányról* szóló fejezetben, a tanulmány egyik legszebb részében. Mindazt sajátjává tette, amit az anyanyelvi oktatásnak erről a középpontjáról az újabb módszeres eljárások felvetettek és kipróbáltak. Irányadókul a polgári fiúiskolai Tanterv Utasításainak gondos megállapításait fogadta el, de mindennek betetőzéséül ott van az ő legbensőbb, egyéni meglátása és átéltése: egy dolog nélkülözhetetlen, „az öröm, az élvezet, amelyet az olvasmány magának a tanárnak is ad, még ha 75-ödször tárgyalja is a *Kis csizmák*-at, vagy a *Jövendőlést*.” „Nem szabad hideg szívvel, mintegy kívülről nézni, hogy meghatódnak, föllelkesülnek az olvasmány hatása alatt a tanulók; mert ezt előbb-utóbb észreveszik, s akkor mindenkorra elvész az az erkölcsi és esztétikai hatás, amely elsősorban a tanár lelkiületéből tükröződik, s amely az olvasmánynak komolyságát, hitelét és erkölcsi jelentőségét sokszorozza.” Az egész olvasmány-kérdés lényegét találta meg ezzel a bizonyosan sok tapasztalatból leszűrődött megállapításával. A 10 fokozat, amelyet a tárgyalás menetében jónak lát, a rajzoltatás problémája, a házi olvasmány számbavételének mikéntje, kitűnő, a gyakorlatban kipróbált utasítást adnak, főképen kezdő, vagy az újabb módszeres eljárásokat csak elméletben ismerő tanárnak, de sohasem tehetik feleslegessé ezt a legfontosabbat; a tanár felfedező, újra, meg újra átélő gyönyörűségét minden költői alkotással szemben, amelyet tanítványainak be akar mutatni.

A tanulmány következő fejezete a *nyelvtan tanításáról* szól. Jól látja, hogy itt minden nehézséget az a megmerevedett felfogás okoz, amely még most is inkább *tant* lát benne, mint *eszközt* az anyanyelvi oktatás céljának minél tökéletesebb elérésére. Ebből következik egy megcsontosodott, idegen hatások alatt kialakult rendszerhez való ragaszkodás és a megtanulandó nyelvtani anyag mennyiségében való ingadozás. Ennek ellensúlyozására nem riad vissza az alapos megrostálástól, az idegen hatású rendszerezés mellőzésétől, igyekszik tekintettel lenni a mindennapi nyelvhasználatra, a szemléltetés gazdagságára s az elrendezésben áttekinthetőségre. A szemléltetésben a belső értelmi folyamat mellett ezen a fokon vonalas ábrázolásokat, táblázatokat és színes ceruzával, krétával történő jelöléseket használ és — nagyon helyesen, — megkívánja, hogy ezek minél egyszerűbbek legyenek.

A nyelvten tanítás módját, illetőleg a következő fokozatokat jelöli meg: Hangulatkeltés. Szemléleti anyag nyújtása. Megfigyelés és az új nyelvi tényre való eszméltetés. Hasonló esetek felkutatása, Rendszerezés. Begyakorlás.

A teljesen gyakorlati utasítások, amelyekre e fokozatok kapcsán kiterjed, nagyon értékessé teszik ezt a fejezetet, ép úgy, mint a következőt, az ezzel szorosan összefüggőt, a *helyesírásról* szólót is.

Szerző világosan látja ugyan a kettő — nyelvtan és helyesírás szoros kapcsolatát, hiszen a nyelvtan szabályainak ösmerete tudatosítja a helyesírást, de azt is tudja, hogy a helyesírás kezdetét a lehető legvilágosabb hang- és szókép jelenti, végét pedig a szinte tudatlanságig beidegződött gyakorlat. Ezért tartja fontosnak, minél tisztább hang- és szóképek szerzését és a folytonos gyakorlást. — „Ne múlják el magyar óra írás nélkül!”

De ne ötletszerűen összehordott írásanyag legyen ez, hanem tervszerűen összeválogatott, a helyesírási készség számbavételével megállapított, az osztály nyelvtani anyagához kapcsolódó írásbeli munka. Hogy erre részletesen kidolgozott munkatervet is ad, fokozza e fejezet gyakorlati értékét.

A fővárosi tanulók kirívó magyartalan beszédét teszi tanulmánya kiinduló pontjává a következő fejezet: *A helyes nyelvhasználat* című. Számbaveszi a legsúlyosabb és leggyakrabban előforduló hang-, szó-, és mondat-tani magyartalanságokat, az argot és a jargon hatása alatt keletkezett, különösen a főváros nyelvét eléktelenítő nyelvfekélyeket és megmutatja, miképpen lehet ellenük küzdeni. Belátással, türelemmel, önmaga gondos ellenőrzésével, a III. o.-ban már erős tudatosítással, a IV. o.-ban annak megéreztetésével, hogy „a helyes nyelvhasználat ma több, mint kötelesség: felelősség, lelkiismereti és nemzeti ügy” és hogy „nem várhat rájuk szebb hivatás, magaszosabb öröm, mint azé az édesanyáé, aki csorbitatlan épségben és szépségben származtatja át legdrágább kincsünket, édes anyanyelvünket.”

A fogalmazásról és az írásbeli dolgozatokról értekező fejezet e sokat vitatott tételnek bizonyos helyes megállapodásra jutását jelenti; tapogatózások és kísérletezések után valami határozott állásfoglalást; annak a kijelentését, hogy a gyermeki nyelvet és kifejezési formát fejleszteni kell, a nyelvvel bánás műhelytitkaiba a tanulót bele kell vezetni, hogy fogalmazni — igenis — meg kell tanítani. És e tanítást nem lehet a véletlenre, vagy ötletekre bízni; lélektani törvényszerűségekre kell felépíteni; minden iskolai dolgozatot egy közösen készült osztálymunkának és egy vagy több házifeladatnak kell megelőzni. E fejezethez kapcsolódó, az osztálymunkák, házidolgozatok és iskolai feladatok tervezetét feltüntető munkamenet mind a négy osztály fogalmazás-tanítását magában foglalja, pontos útbaigazítást ad a fővárosi polg. leányiskoláinak és kitűnő mintát vidéki iskoláink számára is. — Szép, gondos munka. Célkütyűzései a legszorosabb kapcsolatban állanak a tanmenet egészével; osztálymunka, házifeladat, írásbeli dolgozat, — a témák gazdag változata mellett, — ennek szolgálatában áll, egymásból folyik, egymást erősíti és szinte hézagatlanul halad a cél: az írásbeli kifejezőkészség minél tökéletesebb megszerzése felé.

Épen ilyen, minden szempontot figyelemre méltató munka a könyv javarészt kitévő *részletes tanmenet* a polg. leányiskola mind a négy osztálya számára. A Rendtartás kívánsága szerint a gyakorlati irányú, általános műveltséget nyújtó polgári leányiskola különös rendeltetésének leggondosabb mérlegelésével és a helyi körülmények számbavételével készült. Nagy értéke, hogy a Tantervet csak keretnek tekinti s a polgári iskola különös

céljainak, a középiskolától eltérő feladatának megfelelően *mer polgári iskolai tanmenet lenni*.

Ez különösen kettőből tűnik ki:

1. Az anyag megrostálásából, 2. A felvett anyagelmélyítő feldolgozásából.

Amaz különösen a nyelvtani anyagban és a III. o. stilisztikai részében szembeötlő, emez valamennyi osztály munkájára kiterjed s úgy oldható meg, hogy a tanmenet-készítő előtt mindig az anyag egésze áll s ebből a három alsó osztálynak a gyűjtés, a negyediknek az elrendezés, feldolgozás, összefoglalás feladatát juttatja. Az állandó kapcsolat, a folytonos koncentráció, a tanultak szellemes módon történő változatos, ügyes megrögzítése és könnyű felidézésének lehetősége feljegyzésekben, táblázatokban, színes ábrázolásokban lehetővé teszi, hogy a három éven át szerzett ismeretanyag a negyedik osztályban kellő időben csakugyan rendelkezésre is álljon.

E tanmenet a főváros polgári leányiskoláinak minta-tanmenete; de gondos tanulmányozása mindig gyümölcsöző lehet az ország minden polgári iskolájában, mert a lélektani törvényszerűségek és didaktikai elvek, amelyek sugalmazták, nincsenek helyhez kötve; az a szellem pedig, amely megnyilatkozik benne, nemcsak a téren, hanem az időn is felül áll.

Akadhatnak, akik a felvett anyagot itt-ott sokallják (nagy létszámú iskolában bizonyosan elvégezhetetlen); lehetnek, akik egy-egy módszeres fogással szemben ellenvéleménnyel élnek; egyet azonban mindenkinek el kell ismerni: Mayer Blanka tanulmánya pedagógiai irodalmunk nagy nyeresége, egy lelkes, hivatott, áldozatos nevelő-egyéniség. Minden elismerést megérdemlő szép munkája.

Radnótiné Hrabovszky Irén.

Tomori Viola: A parasztság szemléletének alakulása. (*Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma, 1935. 118. lap.*)

A szerző hazánkban egy új tudománynak tette le az alapkövét, amelyek felvirágzása hathatósan támogathatja a parasztság helyzetének felismerését. — Munkája két részre oszlik. Az első rész tartalmazza azoknak a lélektani problémáknak elméleti fejtegetését, amelyeknek tisztázása nélkül a parasztságnak, mint közösségnek a megismerése lehetetlen. Először közösség-lélektani, majd milieuelméleti kérdéseket boncolgat. Rámutat arra, hogy a paraszt közösségi lélek kialakulását a közös milieuhatás biztosítja. E közösség legjellemzőbb jegyét a természet szolgálatában találja meg. A milieuelméleti kutatások rövid kritikai áttekintése után, maga is milieuelméleti fejtegetésekbe bocsátkozik, melyeknek eredményeképpen bebizonyítja, hogy *mindenki számára ugyanaz az objektív milieu, de mindenki a maga szempontjából más és más szubjektív milieut él át*. A milieu és egyén külön-külön való vizsgálatánál különböző törvényszerűségeket lát meg, melyek közül különösen az egyéni és a közösségi konstitúcióra vonatkozóak érdekesek. A továbbiak során a milieut és egyént, mint egymással funkcionális együttesben lévő milieu-egyenrendszert teszi vizsgálat tárgyává. Az általános pszichés fejlődési törvényszerűségek alapján osztályozza a milieu-egyén viszonyokat s megkülönbözteti: a *globalitás, a reflektálás és egy magasabbrendű egységbe-*

illeszkedő strukturálódás fokát. A milieu-egyén viszony változása bemutatja az alakulás irányát, az eszmélés különböző fokait, mely a természettől való függés legyőzésének tendenciájában jut kifejezésre. — A munka második része a parasztszemlélet alakulását mutatja be a fejlődéslélektani eredmények felhasználásával, a milieu-egyén viszonyra jellemző adatok s a belőlük leszűrt törvényszerűségek alapján. Először megismerkedünk a parasztság régi arcával, a milieu-egyénrendszer keretén belül. Milieuhöz való viszonyában a parasztság *a globalitás fokán áll*, mely az alkalmazkodásban, a szituációhoz kötöttségben s az életritmus polaritásában jut kifejezésre. E jellemvonások tükröződnek vissza a parasztság szemléletében, mint totális szemléletforma, pl. a térszemlélet tárgyakhoz kötöttsége, a művészetben, az erkölcsben a hasznossági szempontok érvényesülése stb. — T. szerint a parasztságnál a múlt század végéig ugyanaz a milieu-egyén viszony mutatkozott. Ettől kezdve a parasztság szemlélete alakulni kezdett, minek okát a szerző a mezőgazdaság industrializálódásában és racionalizálódásában találja. A racionalizálás gondolata a parasztságnál a „tanultság” formájában jelentkezik, melyet előmozdítanak: az iskola, könyvek, rádió stb., melyeknek nagy szerepe van a parasztság viszonylagos elszigeteltségének megszüntetésében. Mind a racionalizálás, mind az industrializálás, — mely az állati és emberi erőt mechanikai eszközökkel akarja helyettesíteni, — megváltoztatják a parasztságnak a természethez való viszonyát, mely a paraszt szemléletének alakulását vonja maga után. Megváltozik tehát a milieu-egyén viszony. A globalitás fokáról eljut *a reflektálás fokára*, amikor a milieuvél tudatosan szembe helyezkedik. A milieu-egyén viszony megváltozása mutatkozik az alkalmazkodásnak az alkalmazás, a szituációhoz kötöttségnek az absztrakció felé való fejlődésében s a poláris életritmus átalakulásában. A totális szemléletformát így a tagolódás, tudatosulás, egyéniesedés fogja helyettesíteni, amely a szemlélet minden terén (mágia, tér-, időszemlélet, erkölcs, művészet stb.) megnyilatkozik. — E fok azonban csak a középső fokozatot jelenti az alakulásban. A parasztságnak el kell érnie a strukturálódás fokára. Mivel a parasztságnak ez az alakulása idegen, (a városi) kultúra hatása alatt indult meg, a parasztságot egy válságos helyzetbe hozta, amelynek a megszüntetése a városi kultúra feladata. A parasztság helyzetének megváltoztatásához csak egy út vezet s szerzőnk szerint ez *a megismerés útja*. — Az ismertetett eredmények azonban nemcsak a parasztság felnőtt társadalmára vonatkoznak, hanem ezek felhasználásával a pedagógia a paraszt gyermekekre vonatkozó fontos nevelési elveket állíthat fel.

...Békési Gizella...

Magyarságtudomány. (Negyedévenként megjelenő folyóirat. (Szerkeszti: *Ortutay Gyula*. A Franklin Társulat főbizománya. Budapest. Évi előfizetése 5 pengő.)

Az új folyóirat a magyar tudományosság egyik régóta érzett hiányát igyekszik kiküszöbölni. Az egy-két kitűnő szaklap mellett sajnos nem volt olyan törekvés, mely a magyarságra vonatkozó tudományok összességének, a hungarológiának művelését és terjesztését tűzte volna ki feladatául. Bizo-

nyára ez az oka annak, hogy a hungarológia még nem tisztázhatta teljesen feladatait, hiszen a helyes elméleti tisztázás csak a széleskörű kutatómunka eredményeképp történhet meg. A vállalkozásnak, úgy látjuk, a magyarságtudomány nem jelszó, hanem munkaprogramm, melyben, mint az eddig megjelent két gazdag szám is bizonyítja, egyformán helyet talál a magyarság történeti sorsának etnológiai, szociológiai, történeti vizsgálata és a magas és mély kultúránk sokoldalú kutatása mellett ennek a kultúrának a szomszéd népekhez való viszonya is. A problémafelvetésben és megvalósításban egyszerre friss szellemű folyóirat munkatársai elsősorban a fiatalabb tudósgenerációból kerülnek ki, körülbelül azokból, akik felkészültségük alapjait már az ú. n. szellemtörténet jegyében szerezték meg. A szellemtörténet legtöbb magyar képviselőjétől elsősorban az különbözteti meg őket, hogy nem a nyugati áramlatok befogadása, hanem e befogadás sajátos magyar jegyei állanak érdeklődésük középpontjában, továbbá, hogy nagy súlyt helyeznek egyrészt a népi kultúránk, másrészt középeurópai kapcsolataink alaposabb feltárására és feldolgozására. A *Magyarságtudomány*nak ez a felismerés már önmagában előkelő szerepet juttat tudományos folyóirataink között s eddigi munkája pedig garancia arra, hogy a tudomány mai eszközeivel szolgálhatja célkitűzését, a magyarság fokozott önismeretének szolgálatát. Tanulmányainak jórészt az iskolai oktatás is hasznosíthatja.

(— —)

Le travail par équipes à l'école (Publications du Bureau International d'Éducation, 39.) Genève, 1935. 230 l.

„A Nevelés Nemzetközi Hivatala“ (Genf) főképen azt a célt valószínűsíti meg, hogy egybegyűjti a világ minden részéből a nemzeti nevelés és tanítás mai állására vonatkozó adatokat s azokat rendszeresen feldolgozza. (Nyugateurópai nyelvekben ez a szó: „nemzeti“ annyit jelent, mint nálunk: „országos“, vagy: „az egész népre vonatkozó“.) E kötet a csoportokban történő iskolai munka azon fájáról gyűjt egybe adatokat, melyekben a tanulók öntevékenységen alapuló „közösségi“ tevékenysége helyettesíti a régebbi iskola munkáját. A régebbi ú. n. „Lehrschule“ oly típust jelent, hol az egyedül tanítóra van bízva a közlő tevékenység, — a tanuló „tanul“, befogad, („Lernschule“), tehát a tanulóknak sem egymáshoz nincs az ismeretszerzésben sok közük, sem pedig aktivitásuk nincs csoporthoz kötve. A. Jakiel e kötetben, melyet itt ismertetünk, egybegyűjtötte 27 országból a tanulók aktív csoportmunkájának adatait, (köztük szerepel Magyarország is), s azokat a következő szempontok szerint csoportosította (5—178. ll.): Mióta történtek kísérletek az iskolai csoportmunka bevezetésére? Mily elméleti alapokon (írók, könyvek) nyugszik a kísérlet? Mily célok vezették a pedagógusokat a közösségi munka meghonosításában (szociális érzület, értelmi, erkölcsi fejlesztés)? Hogyan alakulnak a tanulók között a munka-csoportok (az iskolai év elején, minden didaktikai egység megkezdésekor, vagy egyes különleges problémák tárgyalásakor)? A csoportot a tanító alapítja-e meg parancssal, vagy szuggesztív indítással, vagy pedig a tanulók maguk? Ki lesz a csoport feje, milyen az ő tevékenységének jellege? A gyermekek száma a munkaközösségben. A koedukáció kérdése. Milyen a különböző társadalmi rétegekből származó

mazó gyermekek viselkedése a munkaközösségben? Milyen indító okokból válnak, vagy záratnak ki egyesek a közösségből? Milyen azon tanulók sorsa és viselkedése, akik elhagyják a közösséget? A csoportok fennállásának időtartama. Életkor és csoportalakulás. A munkaközösségek funkcionálása: a megszabott és szabad tevékenység problémái. Hogyan dolgozik egy közösség? Községi munka és az egyes tantárgyak. Községi munka és a nehezen nevelhető gyermekek. A közösségi munka és a cselekedtető tanítás. Eredmények. Ez az anyag oly gazdag, hogy részleteiben nem ismertethető e helyen. Általában arra az eredményre jut Jakiel, hogy a különböző országok pedagógusai eredményesebbnek tartják a közösségi munkát, mint a régebbi módszert, mind a programszerű ismeretek biztos elsajátításában, mind pedig a „kísérletező szellem“, tárgyilagosság, munkakedv, kezdeményezés, találékonyság, felelősségérzés, stb. kialakításában; jó hatásait azonban főképpen a társas erényekre és erkölcsi felfogásra való ránevelődésben látják. — E munkának legértékesebb részét Piaget elméleti fejtegetése alkotja (179—196.), melyben a kiváló gyermekpszichológus azokat a lelki rugókat világítja meg, melyek a közösségi munkát a gyermeknél természetessé, indokolttá, sőt (a jövőben bizonyára egyre nagyobb mértékben) elkerülhetetlenné is fogják tenni. Ezek a következők: minél személyesebb a tanuló szellemi munkája, annál inkább kell hozzá a hasonlók csoportjával együttesen dolgoznia; — másodszor: az igazságok igazi megszerzéséhez a szellemnek szabad erőfeszítésre szüksége, ennek pedig a kölcsönös segítség és kollaboráció a feltétele; — harmadszor: a gyermek nem passzív, hanem tevékeny lény; az értelmesség kifejlődésének azonban épen a csoport, a munkaközösség az igazi milieuje, melyben a természetes tevékenység vezeti el a gyermeket a gondolkodás „szocializálódására“, vagyis az egyéntől független gondolkozási törvényekre. (Ezek a tételek Piaget egyéb munkáiban részletesen ki vannak fejtve.) — Az előttünk levő kötet utolsóelőtti fejezetét („Függelék I.“) P. Petersen írta, ismertetve az ú. n. „Jénai iskolatervet“ (197—215. ll.). A jénai terv az „osztállyal szemben a „munkaközösség“ elvének helyességét ismeri el; ez Jénában a „Stammgruppe“ különleges alakját vette fel, melyből utak vezetnek a „népközösség“ felé. Petersen a továbbiakban ismerteti az egyes csoportok életét. A csoportok (4) életkor szerint szerveződnek. — A második függelékben (216—226. ll.) *Cousinet* ismertetését olvassuk saját, 1920-ból eredő rendszeréről. Ebből is az öntevékenységnek s a közösségi munkának sajátos kapcsolódása világlik ki, ami első pillanatra feltűnő lehet, mert hiszen a kollektivitást sokan úgy fogják fel, hogy benne a személyiség önállósága szükségképpen elmosódik. Ennek az itt ismertetett munkának épen abban van egyik legnagyobb érdeme, hogy megmutatja: épen a közösségi munkálkodás közben és ezen munkálkodás által fejlődik ki legkedvezőbben a tanuló egyénisége.

Várkonyi Hildebrand dr.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **A fizikatanítás reformja.** Mit tanítsunk a fizikából és mily elrendezésben a középfokú iskolák alsó tagozatában és így különösképen a polgári fiú- és leányiskolákban, ez nálunk is állandóan vita tárgya. Polgári iskoláink tanterve a III. osztályban, heti 3 órán az egész rendszeres fizikát írja elő, a leányiskolában még a csillagászati és fizikai földrajz elemeit is. Ezt az anyagot, a szokásos beosztással, különösen az új módszerekkel, 13 éves fiúkkal, vagy leányokkal elvégezni, a tanítás céljait megközelíteni sem lehet. *Dr. Richard Ludwig: „Vorschläge zur Reform des phisikalischen Unterrichtes“* címen tárgyalja ugyanezt a kérdést és ebben gondolkodásra érdemes javaslatokat tesz. A természeti jelenségeket a valósághoz közelebb álló szempontok szerint akarja tárgyaltatni és kívánja, hogy a tanítás ne ragaszkodjék olyan mereven a szokásos mesterséges beosztáshoz, mintha a természetben a jelenségek elkülönítve mint mechanikai, hőtani, fénytani stb. tünemények jelentkeznek. Az ilyen elrendezésű tárgyalás nem is sejteti a tanulóval az egyes fejezetekbe szorított jelenségek közötti, mély és belső összefüggést. Gondolatébresztőbb a fizikatanítás, ha az ismert jelenségek összképéből és nem egyes kiszakított, mesterségesen elszigetelt jelenségekből indul ki. Kiindulhat pl. az égboltozat látszólagos napi mozgásából, az évszakokból, az időjárási jelenségekből stb., amikor a tanuló fölismeri az egyes jelenségek közötti nagy organikus összefüggést. Ebből az elgondolásból kiindulva, összeállítja az alsó-fokú fizikatanítás anyagát, amely összeállítás kivonatban a következő:

1. §. *Ég és föld.* Égboltozat. Láthatár. Égtájak. A délvonal kísérleti meghatározása. Az északi irány megállapítása.
2. §. *Nappalok és éjszakák váltakozása.*
3. §. *A hold és a csillagok napi mozgása.* Világtengely. Világegyenlítő.
4. §. *Időmérés. Az óra.*
5. §. *Tényleg mozog az égbolt?* Abszolút mozgás nincs a világmindenségben. A föld tengelye körüli forgása.
6. §. *A föld valódi alakja.* Az éggömb helyzete valamely hely láthatárára nézve. Sarkmagasság. Földrajzi szélesség.
7. §. *A föld nagysága és súlya.* Mértékek. Súlyok. Direkt és indirekt súlymeghatározás.
8. §. *Miért esnek a testek a földre?* Nehézkedési erő. Tehetetlenség.
9. §. *A föld forgása mint egyenletes forgó mozgás.* Forgató erő.
10. §. *Haladó, egyenesvonalú mozgások a földön.* A dinamikus alaptörvény.
11. §. *A test egyensúlyban.* Súlypont.
12. §. *Az erők hasznosítása.* Munka. Munkaképesség. Erők és mozgások összetétele. Egyszerű gépek.
13. §. *Hajítások.* Lövedékmozgás. Hadifizika.
14. §. *Az év.* A nap tértőkörök közötti látszólagos mozgása. Nap- és csillagnap. A föld tényleges évi mozgása. A nap nagysága és tömege.
15. §. *Körben mozgás.* Középponti erő.
16. §. *Az évszakok.* A nap mint energiaforrás. A fény- és melegsugarak.

A nap hatása az állati és növényi életre. Az ember melegsüksége.

17. §. *A nap minősége és tengelykörüli forgása.*

18. §. *A hónap. A hold látszólagos mozgása. Holdváltozatok. A hold forgása és keringése.*

19. §. *Fogyatkozások. Az égitestek látszólagos és valódi nagysága. A fény egyenesvonalú terjedése. Fényerősség és mérése. Az állócsillagok és bolygók fénye. Fényforrások. Visszaverődés. Tükrök.*

20. §. *Az időjárás. Felhőképződés. Légköri lecsapódások. Halmazállapot-változások. Hőfok. Hőmennyiség. Fajhő. A hő mint energia. Gépek. Molekulamozgás.*

21. §. *A föld légbőrke. Légnyomás. Barométer. A levegő és gázok súlya. Gázok és gőzök. Légszivattyú. Légnyomáson alapuló készülékek. Főlhajtóerő. Léghajó.*

22. §. *Levegő- és tengeráramlások. Áramlások egyenlőtlen fölmelegedés következtében. A meleg terjedése. Szárazföldi és tengeri éghajlat. Légi közlekedés.*

23. §. *Villogás és zivatar. a) A villám keletkezése: Elektromos alapkísérletek. Az elektronok nyugalomban és mozgásban. Elektromos kisülés normális és csökkentett nyomás mellett. Geislercsövek. Röntgensövek. Az elektromos áram hatásai. Mágneses alapkísérletek. Indukció. Elektromos gépek. Az energia átváltoztatása. Az elektromosság az ember szolgálatában. b) A mennydörgés keletkezése. A hang keletkezése. Hangforrások. A hang terjedése. Hangvezetők és hangtompítók. Visszhang. A zenei hangok és hangszerek. A fül és a hallás.*

24. §. *A légköri fényjelenségek. Fénytörés. Szivárvány. Teljes visszaverődés. A prizma. A lencse. A szem és a látás. Optikai eszközök. A fény szétbontása. A spektrum.*

25. §. *Hírek közvetítése a földön és a világűrben. Táviró és telefon dróttal és drót nélkül. Kép közvetítése szikratáviró útján.*

26. §. *Rezgő és hullámmozgás.*

27. §. *Az alchimisták problémái. Az elemek átalakulása. Radioaktivitás.*

28. §. *Az anyag körforgása. Energiaformák visszavezetése a nap energiájára.*

29. §. *A világűr fölépítése.*

(Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht 1935. évf. 6. szám.)

2. Hans Timmermann : Schulphysik als völkische Lehrgut. J. Klinkhardt, Leipzig, 1934. című könyv is az alsófokú fizikatanítás kérdésével foglalkozik. Az új Német Birodalomban a fizikatanítás sem követheti csak a régi célokat és nem haladhat a régi vágányokon. A cél itt is csak az lehet, hogy a tanuló képes legyen a népközösségbe, mint munkás, áldozatokra is kész tagként, elhelyezkedni. A fizika anyagát és a hozzá tartozó gyakorlatokat csak eszköznek tekinti arra, hogy a tanulóban kialakuljon a tudat, milyen nagy jelentősége van az erő és munka, továbbá az anyag és erő törvényeinek a népközösség kialakulására. Minden fizikai egységnél a kiindulás az alkotó

ember munkája és végső cél azok fontossága az alkotó nép összességére. Az alsófokú fizikatanítás nem a szokásos tárgyi egységek szerint: a testek közös tulajdonságai, szilárdság, súlypont, emelő, csiga, ék, stb. folyik le, hanem technikai eszközök adják a tanítás tárgyi egységeit. Tehát: a talicska, az ásó, a kút, majd később: a házépítés, a lokomotív, vízi erő stb. Minden tárgyi egységnél a legfontosabb kérdés, milyen célja van az illető eszköznek az egyes ember és a népközösség szempontjából.

Az alkotó ember munkája és a természet erőivel való küzdelme vezetik be a tanulót az alkotó népközösség létfeltételeibe és életszükségleteibe és ez mutatja be az erőnek és eszközöknek, az alkotó emberhez való viszonyát. A könyv szerinti tervezet technikai problémákkal telíti az alsófokú fizikatanítást.

3. Tanulók fizikai kísérlete. Ezzel a kérdéssel foglalkozik *Emerich Rutte* bécsi Hauptschullehrer: *Schülerversuche im Naturlehrunterricht* című cikkében. Nem minden fizikai jelenség alkalmas, hogy a tanulók azt önállóan megfigyeljék és a megfigyelésből a helyes törvényt levonják. A fizika anyagát tehát ebből a szempontból is meg kell rostálni. Szerző saját tapasztalatai alapján összeállítja azt az anyagot, amelyet ilyen tárgyalásra alkalmasnak tart. A keresztültvitelnél a legnyilvánvalóbb nehézséget a költségek megszerzésében találja. Ezen a munkaoktatással akar segíteni. Kijelenti azonban, hogy az iskolai műhelyből csak kifogástalanul használható eszközöket fogad el. A cselekvő oktatás szempontjából nem azt tartja fontosnak, hogy a tanulók fizikai eszközöket készítsenek, akár használhatók azok, akár nem, hanem hogy a tanulók kezébe minél egyszerűbb olyan eszköz kerüljön, amely a kérdéses jelenséget a legtükrözőtebben mutatja. Nehézség az elv megvalósításánál az is, hogy a tanítók nem értenek a legegyszerűbb fizikai eszköz elkészítéséhez, vagy javításához sem. Örömmel jelzi, hogy a bécsi pedagógiai intézetben tanfolyamokat rendeznek, ahol a fizika tanítói egyszerű eszközök elkészítését és az eszközök javítását elsajátítják. Az anyagot Bécs város gazdasági hivatala bocsátja a résztvevők rendelkezésére.

A tanulói csoportok mindegyike számot kap, amely szám egyezik a kiadott eszköz számával. Így az eszköz kezelése és károk megállapítása igen egyszerű. Az egyes csoportokban minden tanuló is kap számot, ami rendkívül megkönnyíti a tanár rendelkezéseit; minden csoportban az 1-esek kapcsolják a telepet, a 2-esek ellenőrzik a kapcsolást, a 3-asok írják a jelenséget stb. Ilyen beosztás mellett a munkálatok fölcserlésére vonatkozó rendelkezések is igen egyszerűek.

(Die Quelle 83-ik évfolyam.)

4. Georg Hüberle: Baumappe für physikalische Geräte. *Augsburg*, című könyv 76 táblán rajzokban, vázlatokban és leírásban útmutatást ad elektromos fizikai eszközök készítésére. Az alapelv az, hogy a készülékek olyan részekből tevődnek össze, amelyek sokoldalú alkalmazást nyerhetnek. Felhasznál olyan alkatrészeket is, amelyek mint tömegcikk, gyárilag készülnek és pár fillérért üzletben beszerezhetők. Értékesek azok az útmutatásai, amelyeket

arra nézve ad, hogy a különféle erősségű áramokat hogyan lehet izzólámpa-ellenállás közbeiktatásával, a különféle kísérletek céljaira felhasználni. Hiányzik azonban a figyelmeztetés, hogy ezzel az árammal tanulói kísérletek csak a legnagyobb óvatosság alkalmazásával végezethetők.

5. J. Springer a leipzig-i pedagógiai intézet tanára: **Erziehung zum freien Unterrichtsgespräch** címen az új iskola egyik legnehezebb problémájával foglalkozik. A tanulóval folytatott szabad beszélgetés széles pedagógiai körök által kipróbált tanítási eljárás. Régi tanítási eljárások kerülnek ezzel háttérbe és alkalmazáshoz jut a tanulók kölcsönös támogatása, öntevékenysége és ezzel kifejlődik a tanuló önállósága is.

Amikor a gyermek az iskolába, a neki teljesen új világba kerül, rendkívül kíváncsi természetű, szükségét érzi annak, hogy kérdezzen. A szokatlan környezet és helytelen pedagógiai eljárás csakhamar leszoktatja erről és csendes, mozdulatlanul ülő egyént nevel belőle. Pedig megfelelő eljárással érdeklődő és mindig tevékenykedő tanulót lehetne belőle nevelni. Csak a tanítón múlik, hogy a gyermek minden iránt való érdeklődését, ezt az istenadta tulajdonságot, melyet a gyermek mint nagy értéket magával hoz, a tanítás céljaira használhasson ki. A tanító feladata a megengedhető határt könnyen túllépő kíváncsiságot kellő mederben tartani.

Erős élmény a gyermeket mindig megszólalásra bírja. Hogy milyen élmény gyakorol a gyermekekre különösebb hatást, az a gyermek életkörülményeitől és környezetétől függ. Más élmény hat a városi és más a vidéki gyermekekre. Az élmény hatása az iskolás gyermeknél két szélsőség között jelentkezik; a fecsegő gyermeknek mindenhez van mondanivalója. A két szélsőség között jelentkezik a megfontoltan beszélők és ide kell vezetni az osztályt. Törekedni kell, hogy minden gyermek részt vegyen a beszélgetésben, ami kezdetben nem megy kifogástalan rendben. Sokan beszélnek egyszerre, belokiabálnak egymás beszédébe, sokszor a tanító beszédébe is. Mindezeket azonban nem szabad fegyelmetlen rendezavarásként kezelni, szeretettel és türelemmel kell a tanulókat figyelmeztetni, hogy csak úgy értjük meg egymást, ha csendben meghallgatjuk a más beszédét. A tapasztalat azt mutatja, hogy könnyebb egy beszédhez szokott osztályt rendre nevelni, mint egy csendre fegyelmezett osztályt szólásra bírni. A tanulók előbb-utóbb megszokják, hogy türelemmel kell a beszélő társukat meghallgatni.

A hozzászólásokat megértéssel kell fogadni és a tanulókat is rá kell nevelni, hogy egymás hozzászólását óvatos, kiméletes kritikával fogadják. Ne engedjen meg olyan megjegyzéseket, amelyek elijesztők, megszégyenítők.

Ha a tanulókat sikerült rendre, természetes és helyes beszédre szoktatni, akkor következik a világos, logikus gondolkodásra való szoktatás. Az ugrándo-zó, széles mederben folyó elbeszélést fölváltja az eseményeknek pontosabb, gondosabb egymásutánban való felsorolása. A pontos megfigyelésre szoktatás első lépés a logikus, gondolkodó elbeszéléshöz. Meg kell kívánni a tanuló-tól, hogy átélt eseményekről, időbelileg pontosan egymást követő, csak a lényegesre kiterjedő jelentést tegyenek. Jól nevelt munkaközösségben a tanító

egy tekintete, archifejezése, vagy vállvonogatása, egyetlen szava elég, hogy helyes mederben tartsa a beszélgetést.

A legjobban vezetett osztályban is előfordul, hogy a tanulók beszélkedve túlömlik a megengedett partokon, ilyenkor maguk a gyermekek rászólnak társukra, pl. másról beszélsz, mint amiről szó van, vagy ne beszélj bele más beszédébe, stb. Az ilyen osztályban a tanulók maguk tartják fenn a rendet, mind ritkábbak a közbeszólások, a nehezebben gondolkodóknak türelemmel engednek időt a gondolkodásra és általában kifejlődik az osztályban az egymás megsegítése, tehát a valódi áldásos munkaközösség.

(Neue Bahnen 1934. évfolyam.)

6. Az iskolakötelezettség kezdete. A magyar közoktatási miniszter a múlt évben ismételte meg azt a régi rendelkezést, hogy az elemi iskolába csak a hat évet betöltött gyermeket lehet beírni. Németországban komoly pedagógusok foglalkoznak azzal, hogy az iskolakötelezettség kezdetét egy évvel kitolják. A porosz iskolatörvény szerint az iskolakötelezettség április 1-jével kezdődik azon gyermekek részére, akik ugyanazon év június 30-án hatodik életévüket betöltik. Fölvehetők az iskolába olyanok is, akik a hatodik életévüket július 1. és szeptember 30-ika között töltik be, ha testi és szellemi érettségük az iskola látogatására alkalmassá teszik, amit orvosi bizonyítvánnyal kell igazolni. Az iskolaorvosok vizsgálatai azonban megállapították, hogy a népiskolába beírt tanulóknak alig fele érett az iskola látogatására. Ami szellemi fejlettségüket illeti, arra nézve jellemző, hogy a népiskolai tanulóknak nagy része, sokhelyen az 50%-a nem jut el akadálytalanul a népiskola I. osztályától a VIII.-ig. Mivel pedig föltehető, hogy a népiskola az egyes osztályokban olyan követelményeket támaszt, melyeknek a normális szellemi fejlettségű gyermek meg is felelhet, megállapítható, hogy a népiskolai tanulóknak 50%-a szellemileg sem elég fejlett az iskolába. Az orvosi vizsgálatok tehát kétségtelenül megállapították, hogy ezek a nagy veszélyt magukban rejtő tények annak tudhatók be, hogy a tanulók nagy része hat éves korban még nem iskolaképes.

A nemzeti szocialista tanítószövetség tervezete szerint az iskolakötelezettség a betöltött hét éves korhoz kötendő, mert fontosabb, hogy az iskolák 15 éves egészséges ifjakat bocsássanak az életbe, mint 14 éveseket, akiket a korai iskolázás a testi és szellemi elmaradottság minden jelével bocsát el az iskola.

(Die Volksschule 1934/35. évfolyam.)

7. Kroh: Die Psychologie des Grundschulkindes Langensalza, című munkájában kifejti, hogy mivel az iskolában csoporttanítás folyik, tehát az iskolaképesség föltételezi a csoportban való tanulás lehetőségét. Ehhez szükséges: 1. olyan szellemi fejlettség, mely képessé tesz a csoportban tanítandó anyag tökéletes elsajátítására; 2. a rendezhez való alkalmazkodó képesség és természetes hajlam a jogos tekintély elismeréséhez. A tapasztalat igazolja, hogy a hat éves gyermek nem elég fejlett még erre a feladatra. Psychológiai és orvosi kutatások szerint csak a 7-ik, sok esetben csak a 8-ik életévben éri el a gyermek azt az érettséget, amikor önkényes figyelemre képes, amikor

felfogó képessége, a külvilág analízáló megfigyelése által pontos és összefüggő, amikor bár még meg van a játékkedv, de komolyabb munkára is hajlamos. Mivel pedig mindez a hat éves gyermeknél nagyon hiányosan van kifejlődve, természetellenes dolog öt hat éves korban iskolába kényszeríteni.

A gyermek természetes fejlődése követeli, hogy az iskolakötelezettség a betöltött hat évről a betöltött 7. évre tolassék ki. Hogy a korai iskolázás hátrányos a gyermek testi fejlődésére, azt a következő adatokkal igazolja: a hat éves gyermeknél az egy évi súlyszaporodás, ha iskolába jár, 1,5 kg, ha nem jár iskolába, 2,2 kg, testmagassága, ha iskolába jár, 4,2 cm-rel, ha nem jár iskolába, 7,4 cm-rel növekszik egy év alatt.

8. A közoktatásra szánt összegek az európai államokban. A nevelésre alakult nemzetközi hivatal 65 állam közoktatási miniszterének jelentését teszi közzé, az illető állam költségvetésében a közoktatásra fölvetett összegekről. A kimutatás az összegeket svájci frankban, valamint a költségvetési összeg százalékában is közli. A hivatal megjegyzi, hogy az összegek összehasonlításra nem alkalmasak, mert több országban a községek és egyéb iskola-fenntartók költségeit nem vették bele, viszont némely államban a közoktatási miniszter költségvetésében szerepelnek a kultusz, közegészségügy, tudomány és művészet költségei is. A fontosabb európai államokban a százalékos kimutatás a következő:

Hollandia 27,9, Svájc átlag 21, Dánia 20,6, Poroszország 18, Belgium 17,3, Svédország 17,2, Magyarország 15,2, Norvégia 14,6, Lengyelország 14,2, Franciaország 6,6, Spanyolország 6,5, Olaszország 5, Ausztria 3,8, Törökország 3,5, Oroszország 3 százalék.

(Internationale Zeitschrift für Erziehung.)

9. Abessziniában 5 éves korban kezdik a tanítást, ami főképen bibliai szövegnek könyv nélküli betanulásából áll. Az olvasás megtanulásánál is nagyobb fontosságot tulajdonítanak a kézimunkának. A szövést és fonást mindkinek meg kell tanulnia. Tanítják ezenkívül az iskolában a kosárfonást is. A leányok az iskolában biztos szín- és formaértéket sajátítanak el, nagyon szép horgolt munkákat állítanak elő, melyeket ruháik díszítésére alkalmaznak. Mintáik kétségen kívül bizánci eredetre mutatnak. A külföldi szervezeteket az abesszin nő csak alárendelt célokra használja, ruhái szövetét maga szövö.

(Kölnische Zeitung.)

10. Hány tanuló jár Ausztriában a középfokú iskolákba? A középiskolai tanulók száma az 1933/34. tanévben 62.594-ről 64.388-ra emelkedett. Ennek közel kétharmadrésze fiú. Ezzel szemben a Hauptschule tanulóinak száma Bécsben 61.972-ről 56.881-re esökkent. A tanulók száma tehát a folyó tanévben 5091-gyel kevesebb és a július 1-én megjelent bécsi iskolatanácsi rendelet több ilyen iskolát bezúntat, többet pedig egy igazgatás alá vont össze. Látható, hogy a középiskolákba való egészségtelen tördulás nem speciális magyar jelenség.

(Der Mittelschullehrer.)

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE

A Magyar Pszichológiai Szemle 1935. VIII. évf. 1—2. számában a neveléstudományt közelebbről is érdeklő tanulmányok a következők: *Focher László*: Stekel, Adler, Jung és Frank lélektana, *Vértess O. József*: Milieu és gyermeki lélek. (Egy új milieupszichológia vázlata), *Somogyi József*: A fajpszichológia jelen állása, *Jablonszky Albin*: Az ifjúság jellemének fejlődését irányító lelki momentumokról, végül *Boda István*: Tervezet az érettségi vizsgálatokhoz kapcsolódó válogató értelmiségvizsgálat és a középiskolai növendékekről vezetendő személyi megfigyelő napló tárgyában.

Focher László tanulmányában a Freud-i pszichoanalitikus tan továbbfejlesztőivel foglalkozik, bemutatva a különböző szerzőknél a Freudéval megegyező és Freud tanításától eltérő eszméket. Freud a pszichoneurózisok okát legtöbbször a nemiozsztön kielégítetlenségében találja meg. Vele szemben Stekel azt hangsúlyozza, hogy *mindenfajta elfojtott bűntudatnak* pszichoneurózis keltő hatása van, tehát nem csupán a szexuális természetűeknek. Stekel a teljes elfojtást ártalmatlannak tartja és kiemeli, hogy a pszichoanalitikus gyógyomódnál ezeknek újra való való felkeltése „műhiba”. Csak a sikertelenül elfojtott emlékeknek van pszichoneurotikus hatásuk. — Adler eleinte minden, később pedig a „legtöbb” lelki válságot pszichoneurotikus eredetűnek tartja. A pszichoneurózis gyökerét a gyermekkorban találjuk meg, amit a környezet kedvezőtlen hatásai még inkább fokoznak. Kiindulópontját az „egyén önbizalmát letörő helyzetek” szolgáltatják. Az egyén önbizalma elvesztése miatt túlkompenzációra törekszik, amelynek rendkívül sokféle módja ismeretes. A szerző részletesebben ismerteti a mostoha gyermek helyzetét, majd felsorolja a különböző kedvezőtlen hatásokat, melyek mind pszichoneurózisa vezethetnek. Kiemeli, hogy Adler elméletének ez a legértékesebb része. — Jung a pszichoneurózisok szerkezetét vizsgálva, rámutat, hogy azok fajtáját az egyén lelkialkata határozza meg. — A szerző szerint Frank elmélete inkább a szakembereknek ajánl gyógyító eljárást. — *Vértess* a milieu-egyén problémát új megvilágításban tárja elénk: különböztet szubjektív és objektív milieu között, az előbbi az egyén milieualkotása az objektív képről, ez tehát az objektív milieunek az egyénben való visszatükröződése, — az utóbbi pedig a reális külső valóság az emberi, természeti és kulturális adottságaival. Az egyén szempontjából a kettő közül a szubjektív milieuetület a vezető. V. élesen elválasztja a szubjektív milieuetület fogalmát a lelkiélet, tudat, érdeklődés, vagy emlékezet fogalmától. A szubjektív milieuetület elemeit az intenzitás nélküli másodlagos képzetek alkotják, melyek a tudatosság rétege alatt helyeződnek el s amelyeknek legfőbb jellemzője a passzivitás. A milieuetületnek mégis van bizonyos aktivitása, helyesebben passzivitása aktív módon hat a lélekre. Ezt az aktivitást a szerző a katalitikus szerepben találja meg. A katalizátor a lelki folyamatokat minőségileg befolyásolja. A külvilágot ezen pszichikai katalizátoron át ismerjük meg. — Mivel a szubjektív milieuetület mindig az egyéntől függ, V. szükségesnek látja különböztetni normális és abnormis milieualkotás között. A rendellenes lélek rendellenesen, az ő sajátos lelki strukturájának megfelelő módon dolgozza fel az adott milieut. A mi-

lieualkotás abnormalitását: a lelki, testi és érzékszervi rendellenességek határozzák meg. — A szerző finom érzéssel rámutat arra is, hogy minden egyén számára létezik normális és abnormalis milieu. A kétféle milieu különböző vonatkozásba léphet az egyéni milievetülettel és az eredményezi az adequát és inadequát milieuetületet. — Az objektív milieu három tényezőből tevődik össze: a természet, a kultúra és az ember. A szerző részletesen ismerteti az objektív milieu mindhárom tényezőjét, mindenütt hangsúlyozva, azokat a mozzanatokat, melyek az egyén lelki struktúráját valamilyen mértékben megváltoztatják. — Igen érdekes része tanulmányának a kulturális milieu tárgyalása. Egyenként sorra veszi a városi és falusi gyermek, a munkásgyermek milieujét, majd az elszigetelt milieut, mindenütt rámutatva azokra a sajátos lelki elváltozásokra, melyeket a környezet különböző volta okoz. Pedagógiai szempontból nagyfontosságúak azok a megállapításai, melyek a milieunek az emlékezetre való hatásával foglalkoznak. — A pedagógusokat leginkább érdeklő rész az emberi milieu. V. itt külön tárgyalja a családot és iskolát, mint objektív milieut s ezen belül részben a szülői kinstelláció, részben a gyermek különböző családi állásából származó lelki elváltozásokat (egyetlen, mosthagy gyermek, stb.). — Nem ismertetjük itt a milieutípusokra, a milieukutatás feladatára és módszerére vonatkozó elemzéseket, csak azt szeretnénk még hangsúlyozni, hogy a gyermeki lélek ilyenirányú ismerete még jobban elősegíti az iskolai növendékek részéről is várvavárt megértést.

-- *Somogyi* az egyes fajelméletek történeti áttekintését adja, kezdve Gobineau tisztán intuitív alapon megírt dilettáns munkáján, aki sok tévedése mellett is helyesen ismerte fel, hogy az egyes fajok testi-lelki tekintetben egymástól lényegesen különböznek. Röviden *Ottó, Vacher de Lapouge* stb. munkáin keresztül a különböző rokon tudományágak felhasználásával a mai fajpszichológiáig. Bemutatja az egyes módszereket, melyek a vizsgáló egyén részéről kellő elfogulatlansággal és előítélet nélkül alkalmazva értékes eredményekre vezethetnek. Igen érdekesek a fajkeveredésre és a fajnemesítésre vonatkozó gondolatai. A fajkeveredés degeneráló hatásával szemben rámutat arra, hogy „két, egyaránt csupán más irányban tehetséges, szellemileg értékes faj válogatás nélküli keveredése legalábbis nem veszélyes“. Az utód értékét *nem a faji hovatartozás, hanem az elődök egyéni értéke* határozza meg. — A pedagógusok körében legnagyobb visszhangra talán *Jablonszky* tanulmánya fog találni, mely valóban aktuális problémát tárgyal. A jellem definíciója után bemutatja azokat az endogén és exogén momentumokat, melyek a jellem alakításában legnagyobb jelentőséggel bírnak. Érdekes rokonságot talál a Kretschmer-féle skizoid lelkiakat és pubertáskori lelkiakat között, amelynek tökéletes ismerete a nevelői munkát megkönnyíti. Rövid szakszerűséggel ismerteti az ifjú lelki struktúráját és jellemző viselkedés módjait. Kiemeli Freud és Adler elméletéből azokat az idevonatkozó tételeket, melyek a nevelő számára is értékesek. A jellemalakításban a legfontosabb endogén faktor a skizoid krízis, amely a jellemben nagy változásokat, eltolódásokat eredményez. Az exogén faktorok közül: a családi, vagy idegen milieu, a foglalkozás (mint hivatás) és a vallás a leghathatósabb jellemfejlesztő eszközök. Tanulmánya eredményeképpen röviden összegezi a nevelés feladatát, rámu-

tat arra is, hogy az ifjúkori lelki kisiklások okait és mechanizmusát csak akkor értjük meg, ha nemcsak a normális, hanem az abnormis lelkialkat ismeretével is rendelkezünk. — Boda tanulmányát teljes egészében el kell olvasnia minden pedagógusnak, aki a szelekció kérdésével foglalkozik. E tanulmány alapelvei nagy haladást jelentenek a régebbi szelekciós elméletekkel szemben. Ad egy személyiségi (jellem-) lapot is, mely karakterológiai hasznosíthatóságával tűnik ki.

Békési Gizella.

Pedagógiai Szeminárium. f. évi októberi számának első cikke *Imre Sándor dr.-nak*, a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban *A nevelés mai kérdései* c. előadásorozatának bevezetőjét közli.

Jankovits Miklós dr.: Ausztria népoktatásának fejlődése a világháború óta címmel írt nagyobb tanulmányt. Kifejti, hogy Ausztria oktatásügyében négy periódust kell megkülönböztetnünk. Az első szakasz az 1869. első népoktatási törvény megalkotásától az 1883. újabb törvény életbeléptéig, a második 1883-tól Ausztria összeomlásáig, 1918-ig, a harmadik szakasz 1918-tól 1933-ig, a negyedik 1933-tól napjainkig tart. Ezek közül a harmadik és negyedik szakasz vetett fel, a régi Herbert pedagógián felépült iskolarendszerrel szemben sok figyelemreméltó pedagógiai újítást. A harmadik szakasz reformjai akkor kezdődnek meg, amikor bizonyossá vált a szomorú tény, hogy a hírhedt Saint-Germaine-i szerződés a régi 300.000 km² kiterjedésű és 24 millió lakosú nagy osztrák császárságból egy 84.000 km² terjedelmű és 6¹/₂ millió lakost számláló kis köztársaságot formált. Az új állam helyzete és feladatai, a forrongó, nyugtalan, nehéz élet politikai és gazdasági kérdései az oktatás és nevelés kérdéseit is kétségtelenül közelről érintették. Reformok után reformok jöttek, melyek az 1920. évi kísérleti tanterv után végre is az 1926. évi végleges tantervhez vezettek. — Az új tanterv alapelvei több modern pedagógiai és módszertani kérdést juttattak érvényre. Így hangsúlyozták a *helyhez való kötöttség elvét*, mely lényegében a szülőföldismertetés és helytörténet tanítását jelenti. A tanításban érvényesíteni kívánja az *összpontosító tanítás* elvét (Gesamtunterricht), mely a tantárgyi széttagolással szemben a művelődési anyagok természetes, életszerű összefüggések szerint való tárgyalását írja elő. Nagy súlyt helyez arra, hogy a tanulók *önálló cselekvő munkálkodásai* a munka erkölcsi és szellemi művelő értékének figyelembevételével a tanításban kifejezetten biztosíttassék, úgy azonban, hogy a feldolgozás, közlés és tervszerű gyakorlás *tényleg a tanítás eredményességéhez is vezessen*. Végül hangsúlyozza, hogy *a tanulók egyéniségének és fejlődésének figyelembevétele* mint fontos pedagógiai-lélektani elv jusson érvényre.

Ebben az időben szervezik meg a régi osztrák polgári iskola (Bürger-schule) utódját, a Hauptschulét, melynek új szervezete és tanterve inkább középiskolai jelleget mutat és kisebb helyeken a gyakorlati életre nevelő programja mellett azt a célt szolgálja, hogy főleg a tehetségesebb tanulók minden különösebb nehézség nélkül a középiskolákba is átléphessenek. — Amint látjuk, az osztrák oktatásügynek ez a harmadik szakasza az iskolák életében sok értékes pedagógiai gondolatot juttatott érvényre. Kár, hogy a forrongó politikai élet az iskolák életébe is sok szenvedélyt és nyugtalanságot vitt be.

Meg kell állapítanunk azt is, hogy ez a reform a tanítás ügyének előbbrevitele mellett a nevelési kérdéseivel már kevesebbet foglalkozott. Az iskolák munkájában nem volt lélek, hiányzott az a lendítő erő, mely a nevelők munkáját a didaktikai tevékenységeken felül erkölcsi hivatássá avatta.

A változást ezen a téren az osztrák közoktatásügy fejlődésének negyedik szakasza hozta meg, mikor az 1933. politikai átalakulással az állam élet fundamentumává, mint pozitív erkölcsi értékeket, a hazafiságot és vallásos szellemet tették. Az új állami berendezkedés alapelve a *népközösség* (népies gondolat), a *nemzeti eszme* és a *vallásosság* kifejezett hangsúlyozása lett. Az oktatás kérdései mellett nevelési kérdések kerültek homlokterbe, melyek az ifjúságnak egy mindenekfelett *vallás-erkölcsi világnézet* alapján az otthonához, szülőföldjéhez, a hazához és nemzetéhez való viszonyát szabályozták.

A folyóirat következő értekezésében Dr. Irmédi Molnár László: *Kiránduló helyek Budapest környékén a földrajzi alapgfogalmak tanításához* címen nyújt értékes tapasztalati anyagot.

Vajda Pirokska: *Tanévkezdés az elemi leányiskola VIII. osztályában* c. cikkében arról panaszkodik, hogy a tulajdonképpen még minden tanterv és utasítás nélkül működő népiskolai VII. és VIII. osztályokban az itt tanítónak milyen sok nehézséggel kell megküdeniök. (Nekünk itt az a véleményünk, hogy éppen ezért ezeket az erőltetetten megszervezett kísérleti intézményeket meg kell szüntetni s a fővárosban és másutt is hazai népoktatás-ügyünk törvényes kereteihez kell mielőbb visszatérni.).

A lap további részében mintatanításokat közöl, majd könyv- és folyóirat-szemlét ad, végezetül Nyireő Éva a fővárosi pedagógiai könyvtár céljait és rendeltetését fejtegeti s megállapítja, hogy a meg nem érdemelt sorsra jutott és az 1933-ban felosztatott Országos Pedagógiai Könyvtár misszióját a Fővárosi Pedagógiai Könyvtárnak kell majd betölteni.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny f. évi október havi 2. száma csaknem egészében az Országos Középiskolai Tanáregyesület Balatonfüreden tartott 49. rendes közgyűlésének anyagát tartalmazza. A tisztviselők évi jelentései mellett különös érdeklődésre tarthat számot Dr. Madai Gyula emelkedett szellemű *elnöki megnyitója*, amelyben a középiskolai tanári rendnek kulturális munkásságát méltatja. Beszédében részletesen kitér az 1934. évi XI. t.-c.-el megalkotott új középiskolai reformra és az 1935. évi VI. t.-c.-el megszervezett tanügyi közigazgatási törvényjavaslatra. Kifejti, hogy az új gimnázium legyen a nemzet szellemi kiszolgálására hivatott osztálynak az iskolája. Reméli, hogy a gimnáziumi reform után a polgári iskolai és szakiskolai reform is sorra jön, amelyek által sikerülni fog a gimnáziumot valóban szellemi elit-iskolává átalakítani s a középiskolákat ma veszedelmesen ostromló tömegeket más gyakorlati iskolák, s így végeredményképpen a produktív élet felé terelni.

A folyóirat novemberi 3. számában Bihari Ferenc a hazai középiskolák mult tanévi *Értesítőinek* értékes szemléjét adja. Belőle a középiskolák belső életének mozzanatairól vehetünk tudomást, egyben összefogóan látjuk azt a kulturális munkásságot is, melyet a magyar középiskolák tanársága a nemzeti művelődés előbbreviteléért kifejt.

Dr. Méhes Gyula: *A magyar faj alkotóereje* c. cikkében bebizonyítja, hogy nemzetünknek mindig voltak olyan nagyjai, kik a művelődés erkölcsi magaslatain állottak s alkotó zsenijükkel az egyetemes emberi kultúrát híven szolgálni tudták.

Magyar Tanítóképző f. évi október—novemberi 9. számát Kiss József szerkesztő lemondása folytán Molnár Oszkár, az új szerkesztő állította össze. A folyóirat első cikke Kemény Ferenc: *A népjellem a nevelés- és oktatásügyben* c. nagyobb tanulmányát hozza. B. Braun Angela: *A falukérdés problémái a fővárosi tanítónőképző intézetekben* c. cikkében szerves programot ad arra nézve, hogy a leendő falusi (tanyai) tanítónők a falu szétágazó kérdéseivel már intézeti kiképzetésük idején megismerkedhessenek. Bácsfalvy (Ehrlich) Antal: *A túlterhelésről* c. tanulmányában sok értékes gyakorlati és pedagógiai tanácsot ad főleg a tanítónövendékek szempontjából a túlterhelés és ifjúkori kimerülés megakadályozására. — Padányi-Frank Antal dr. a lévai tanítóképző-intézet utolsó magyar igazgatójának: Köveskúti Jenő emlékezetének szenteli sorait.

A folyóirat több könyvismertetést közöl, ezekből kiemeljük Bodor Antal dr.: *A falukutatók vezérvonala*, továbbá Honismeret c. könyvről, továbbá Drózdly Gyula: *Helyesírás és nyelvi magyarázatok (a népiskola) V—VI. osztályában* c. művekről írt ismertetéseket.

Magyar Középiskola f. évi novemberi 11. számában Zibolen Endre dr.: *Gimnázium az új idők sodrában* c. tanulmányában az új gimnázium feladatait körvonalozza, egyben rámutat azokra a nehézségekre is, melyek a gimnázium új életfeladatai körül mutatkoznak. Itt a többek között felemlíti azt a „halhatlan nyomást is, melyet a társadalomban felfelé törekvő tömegek gyakorolnak a gimnáziumra.“ Vitéz Fraknóy József: *Történeti szempontok a fizika tanításában* c. cikkében arról szól, hogy a történeti szempontok a fizika középiskolai nevelő tanításában mi módon érvényesíthetők. Igen értékes a lap *Pedagógiai Szemle* rovata. Itt egy helyen Endrefalvy Ottónak, a Kat. Szemlében megjelent: *Az új magyar középiskola alapjai* c. cikkével kapcsolatban megállapítja, hogy az új középiskolai reform azt is mutatja, hogy „iskolaügyünk célkitűzéseiben az intellektualista pedagógia csődje után visszatér a régi magyar iskola hagyományaihoz“. Elismeri azonban, hogy a reform mégis hoz három új dolgot: „a munkaiskola elveinek módszertani felhasználását, a jellem- és állampolgári nevelést és ennek hatékonyabb megvalósítására az osztályfőnöki órát.“

A folyóirat egy helyen azt is jelzi, hogy dr. Kisparti János szegedi tankerületi kir. főigazgató lelkes buzgólkodása folytán a vallás- és közoktatásügyi minisztérium támogatásával a lap most már havonként jelenik meg.

Kratofil Dezső.

A Magyar Pedagógia 1935. évi 7—8. száma hódolatát mutatja be Pázmány Péter nagy magyar szellemének Gyulai Agost értékelésével és méltatásával. Kiemeli, hogy Pázmány Péter egyeteme volt az első az egész világon, amelyik a XIX. században önálló tanszéket nyitott a neveléstudománynak.

Kemény Ferenc az oktatásügyi reformokról közöl tanulmányt. Kutatja azokat az általános irányelveket, amelyek az oktatásügyi reformokat megindítják, létrehozzák és determinálják. A reformok tárgya külső (szervezeti) és belső (pedagógiai) lehet. A kettő egymással szervesen összefügg. A belső értékesebb, azonban legtöbbször a külső valósul meg előbb. A reformokat megszabják a helyi tényezők (túlságba vitt külföldieskedéstől tartózkodni kell); időszerűnek kell lennie, vagyis a múltból megtartani a jót és azt keresni, mire lesz szükség a jövő előkészítése szempontjából; a személyi tényezők is döntőek a reform létrejötténél (felnőttek, legtöbbször maguk a nevelők és a gyermek személyisége); a totalitás elve jelentheti 1. az egyén valamennyi tehetségének kiművelését, 2. valamennyi nevelő tényező figyelembe vételét és 3. az egész oktatásügynek szemmel tartását. A reformok kialakulásában szerepet kell még juttatni a folytonosság elvének és az iskolaszervezésnek. A reform mindig magával hozza a tantervek átalakulását. Mintán pedig ma már nyilvánvaló, hogy az iskola politikum, a gyakorlati politika is irányító hatással van az oktatásügyi reformokra. A reformoknak összhangban kell állaniuk a nemzeti szempontokkal, de figyelembe kell vennie más nemzetek oktatásügyét is. Minden reformtörekvés csak akkor érheti el célját, ha tiszta eszmény szolgálatában áll.

Prohászka Lajos „Népiség és műveltség“ címen írt tanulmányt.

A kisebb közlemények sorából kiemeljük *Kornis Gyula* méltatását Imre Sándorról, 30 éves egyetemi működése alkalmából. A polgári iskolai tanárság szeretettel köszönti az alkalomból Imre Sándort és büszke arra, hogy ebből a 30 évi maradandó munkából a polgári iskolai tanárság is fel nem becslhető értékeket és hatásokat vett át.

Mint mindig, most is igen értékes része a folyóiratnak a könyvismertetések és bírálatok sorozata.

A Gyermekek és az Ifjúság 1935. évi 4–6. számának vezető cikkéül *dr. Glattfelder Gyula* csanádi megyéspüspöknek *Krisztus és a gyermekek* című Budapestben elhangzott beszédét közli. *Demény Károly* az éres korában levő fiatalok testi fejlődésével és nevelésével (főleg testi nevelésével) foglalkozik. Rámutat arra, hogy a régi tornaoktatás figyelmen kívül hagyta az ifjúságnak ezt a természetes átalakulási folyamatát, de a mai testfejlesztés jó irányban halad és ügyelnie kell, hogy az ifjúságnak ezt a korát kellő mértékkel mindig szem előtt is tartsa. *Dr. Blaskovich Edith*, az Új Iskola tanára értékes tanulmányt írt „Globális szempontok Toldi tárgyalásában“ címmel. Tanulmányát a tanulók füzetéből vett példákkal támasztja alá. Két folyamat jellemzi a globális szempontot, az élménynyújtás és élménykiemelés. Ez utóbbi előtérbenyomulása jellemzője a globalizált egységben való tanításnak. Az aktív iskola a régivel szemben egyénileg feldolgozott élmények szabad kifejeződésének elősegítője, nem csupán reprodukcióban meríti ki munkakörét. Hosszú polgári iskolai működés eredményeként bemutatja ennek a szempontnak és felfogásnak érvényesítését a Toldin. Bemutatja, miként lehet bizonyos ismeretelemeket a Toldi tárgyalásához kapcsolni és azokat más élményekkel kapcsolatba hozva, kiszélesíteni. Cél: a magyar élet jellegzetessége. Feldolgozási szempontjai: 1. a magyar puszta és magyar falu élete; 2. az egykori magyar ne-

mesi udvarház élete; 3. a lovagi élet jellegzetességei; 4. Toldi, az ember; mi ragadja meg Toldi egyéniségéből a gyermeket? Cikkében bemutatja annak a tanárnak munkáját, aki nemcsak „elvégzi” a kiszabott tananyagot, hanem ennek kapcsán kutatja a gyermeki lélek felfogását és ismeretkörét is. *Cser János dr.* nyelvi pszichológiai kísérletéről számol be. A kísérlethől levont következtetéseiből megüti szemünket a következő megállapítása: „A népiskola VIII. osztálya pedig csak alig valamivel jobb a középiskola I. osztályánál. Ebből minden egyéb érv nélkül is képet alkothatunk a fővárosi népiskolák felső tagozatába járó gyermekek értelmi fejlettségéről, annál is inkább, mert az összes eddigi vizsgálataink hasonló megállapításokat eredményeztek.”

Egy cikk a nemzeti Gyermekhét lefolyásáról tudósít.

„Figyelő” rovatában ismerteti a budapesti Uj Iskola nagyértékű kiállítását és a Szegeden megalakult Pedagógusok Köre múlt évi munkásságát, melyet a többi, főként egyetemi városban is követendő példának jelöl meg.

A Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok VI. évfolyamának 1. számában különös érdeklődésünkre tarthat számot *Regős József* statisztikával támogatott kísérlete arról a kérdésről, vajjon az eredmény igazolja-e a munkáltató tanítás jogosultságát. Vizsgálatát a vegytan köréből vette. A számok itt is igazolják a tanulókísérletek fontosságát és maradandóbb voltát. Szükség volna minél több hasonló vizsgálatra, hogy a nagy számok törvénye győzze meg a kételkedőket és elvi okokból ellenzőket az eljárás szükségességéről. Kicsiny cikk, de tartalmát és a hozzá szükséges munkát tekintve, nagy értékű *Balyi Károlyé*, amelyben statisztikában tárja elénk a középiskolai fizikai gyakorlatok múlt évi mérlegét. Megállapítható, hogy a fizikai gyakorlatok a középiskolákban tovább fejlődtek, még pedig a munkáltató tanítás növekedett a különálló gyakorlatokkal szemben. *Balás Piri Lajos* egy munkaórát mutat be részletesen a felső mezőgazdasági iskola kémia tanításából. *Loczka Alajos* ebben a számban folytatja „A kémia tanításának története” című nagyértékű tanulmányát. A folyóirat nevezetesebb cikkei még: *Erdey-Gruz Tibornak* a nehézhidrogén és vegyületeiről, *Selényi Pálnak* a tértöltésű áramok elemi levezetéséről, *Boros Istvánnak* a kémiai elemgyűjteményről.

Az Iskola és Egészség III. évfolyamának első számában *Boda István* „A pedagógia néhány alapkérdése” cím alatt sok nevelési hiányra, illetve rosszul megoldott problémára mutat rá. Kiemeli, hogy a pedagógiai eljárások, a nevelés sok nehéz kérdése csak akkor lesz jobban megoldható, ha úgy a tanárság, mint a szintén közvetlenül érdekelt iskolaorvosok pszichológiai ismeretei a mainál alaposabbak lesznek. *Marcsek János* „A belső elválasztású mirigyek működése és zavarai különös tekintettel az iskoláskorra” című cikkében részletesen ismerteti a hormonok csökkenésével, vagy túltermelésével beálló zavarokat, amelyeknek felismerése elsőrendű fontosságú az iskolaorvosra nézve, de sok gyermekkori abnormitást és rendellenességet magyaráz meg a pedagógusnak is. *Tóth Tibor* cikke az iskolapad méreteiről föltétlenül olyan megállapításokat és pontos méreteket tartalmaz, amelyeket ha talán nem is lehet teljes mértékben betartani, de higiénikus iskolaberendezésnél föltétlenül figyelembe kell venni. Új iskolák behútorozói részére, vagy padcsere alkalmával mértéktáblázataival nélkülözhetetlen útbaigazításokat nyújt.

A székesfőváros közoktatásügyi ügyosztálya „A Preventív Egészségtan Vázlata” című füzet kiadásával nagy és hasznos szolgálatot tett az iskolaorvosoknak, illetve az egészségtant tanító tanároknak. A füzet dr. Perjéssy Kálmán munkája. A Vázlat tanmenete, 56 órának megfelelő tananyagbeosztást, a szemléltetéshez szükséges normáljegyzéket tartalmaz. A folyóirat a Vázlatból közöl egyes részeket. Célja a Vázlatnak, hogy a tanuló ne csak megtanulja a tananyagot, ne csak iskolai órát lásson benne, hanem hogy aktív cselekvéssel és meglátással önmaga és környezete preventív egészségvédelmét gyakorolni képes legyen.

K. Palik Ibolya a tanítónak mesterségéből folyó betegségeivel foglalkozik. Megállapítja, hogy a tanító testi leromlása, gyengesége a tanulókra rossz hatással van. A tanulók részéről sajnálatra nem, csak gúnyra számíthat. A tökéletlen szellőztetés sok évi lassú hatása neuraszténia, illetve nők-nél hisztériára vezethet. A mesterséggel együtt járó hallási és látási zavarok, legyengülés szintén csökkenti a kívánt nevelőhatást. A táplálkozás beosztottsága, a csekély fizikai munka, párosulva esetleg alkohol, vagy dohány fokozott élvezésével könnyen vezet érlemeszesedésre. A gyermekekkel, füzetekkel, rajzaikkal való közvetlen érintkezés gyakran vezet fertőzésre nemcsak a tanítótól a gyermek felé, hanem gyakran fordítva is. Ebből a szempontból különösen a tüdővész jöhet számításba. (Tanító gyermekei mennek át a legtöbb fertőző betegségen, mert tanítószüllője is baktérium-hordozó lehet. Szerk.) Az iskola poros, száraz levegője gyakran támadja meg a tanító gégejét. Fölveti annak szükségét, hogy nemcsak a tanulókat kellene az iskolaorvosnak időnként megvizsgálni, hanem a nevelésükkel foglalkozó tanítókat és tanárokat is, hogy idején adott tanácsokkal őket a bajra, annak gyógyítására figyelmeztessék és ezáltal a tanítók fontos nemzedéknevelő munkáját biztosítsák.

A Kereskedelmi Szakoktatás 1935—36. évi 3. számában Rakitovszky István befejezi „Közgazdasági pedagógiai és nemzetnevelési alapelvek” című hosszabb tanulmányát. Farkas Mihály a kettős könyvvitelnek az érvényben levő adótörvényekhez való simítására mutat példát. Molnár József „Céljaink és történelemtanításunk” című cikkében a kereskedelmi iskolai történelemtanításnak és a közgazdasági ismereteknek szoros összekapcsolását tartja szükségesnek. A folyóirat könyv- és folyóiratszemléje főként szakmunkákat ismertet.

Matzkó Gyula.

Monatschrift für höhere Schulen 1935. évfolyamának egyes számai mind külön-külön problémákkal foglalkoznak. Így az 1. számban a film- és rádió szerepe az oktatásban nyer több oldalról megvilágítást. Ismeretes, hogy ezzel a kérdéssel már 1934-ben foglalkozott a filmoktatás római kongresszusa és a következő, — pedagógiai szempontból fontos, — megállapodásra jutott: 1. a mozgókép a legjelentősebb oktatási segédeszközök egyike. Ezért minden oly oktatási területre be kell vezetni, ahol csak hasznosítható, úgy azonban, hogy az oktatófilmnek alkalmazkodnia kell a tantárgyhoz és a tanulók fejlettségi fokához. — 2. Az oktatófilmnek nem szabad akadályul szolgálnia abban, hogy a tanító a saját egyéni eljárásait alkalmazhassa (pl. magyará-

zatokat szöhessen közbe, elemezhesse a tényeket, általában módszeresen vezethesse a tanulót). — 3. Hasonlóképen fontos követelmény, hogy a filmoktatás ne süllyessze a tanulót a passzív befogadás állapotába, hanem úgy keil alakulnia, hogy a tanuló aktív szellemi munkája biztosítottak. — E programnak megfelelően az 1. szám különböző szerzői részletesen fejtegetik mindazokat az alkalmakat, melyekben a film (és a gramofon-lemez s a rádió is) az iskolában tért nyerhet. Természetesen az élő nyelveknél a gramofon jut előtérbe, míg a természettudományos oktatásnál a film, melynek különösen két tulajdonsága felbecsülhetetlen ebben a vonatkozásban: a tetszőleges gyorsíthatóság, vagy lassúság, — és a nagyítás. A rádióra vonatkozóan érdekes követelmény gyanánt merül fel az egyik szerzőnél az a gondolat, hogy a fizikai oktatásba ma már nélkülözhetetlen tananyag gyanánt vezetessék be a rádió szerkezete és elemei. — A 2. szám a *tanárképzés* tartalmi részével foglalkozik a mai Németország politikai követelményeinek szempontjából. Ugyanennek a kezdésnek tárgyalása a folyóirat többi füzetében is átvonul. — Ugyanettől a szemponttól van meghatározva a 3. szám főtemája, a *honisme* (Heimatkunde). A honismét kívánja a mai német kormányzat az „állampolitikai“ nevelés alapjává tenni; ez a koncentráció erejű alapgondolat a következő további eszmékben nyer kifejeződést: „az iskola, mint otthon“; „hogyan hódítja meg a hazát az ifjúság?“, példa a honismeretre (Brandenburg feldolgozása); a természettudományos oktatás kapcsolata a honvédelemmel. — A *honvédelem* tárgyalása tölti be úgyszólván az egész 4. füzetet, s különösen a következő tantárgyakra terjed ki: a történelemre, a földrajzra, a természettudományokra és a testnevelésre; az irodalmi rovatban is a „honvédelmi nevelés“ (Wehrerziehung) kérdését tárgyaló művek ismertetésével találkozunk. — Hogy hogyan központosít minden nevelői tevékenységet az „állampolitikai“ gondolatra a mai német vezetőség, arra jó példa folyóiratunk 5. fülete, melyben a *matematikai oktatásnak az állampolitikai neveléshez való viszonyáról* van szó. Ez a viszony természetszerűleg csak a matematika sajátos gondolati tartalmán és az ebből folyó módszeren alapulhat, — ha nem akarjuk megcsontítani, vagy erőszakosan megváltoztatni a dolgok természetét. Az idetartozó cikkek foglalkoznak tehát a nevelés általános céljával s a matem. oktatás nevelő erejével, — a matem. oktatás anyagával és módszereivel, — a matem. és az „organikus gondolkodás“ viszonyával, — azzal a kérdéssel, mikép tehető az élethez közelállónak a matem. oktatás, — végül a matematika és fizika kapcsolataival az oktatásban. E fejtegetéseken, mint vörös fonal, húzódik át az „állampolitika“, vagyis a nemzeti szocialista állam gondolatának igazolása, alátámasztása, vagyis az állampolgári nevelés, még pedig nem a régi „humanizmus“, vagy „liberalizmus“ útjain, hanem a német „népiségből“ fakadó közösség szellemében.

Várkonyi Hildebrand dr.

Pädagogische Werte. A P. W. októberi és novemberi számaiban a következő cikkek keltették fel érdeklődésünket:

I. Nehezen meghódított rög. (Heinrich Lüth.: Adalék a gyakorlati hazai földrajztanításhoz.) Egy iskolai kirándulás alkalmából két falut láttunk, me-

lyeknek felépítése teljesen elütő volt egymástól. Az egyik magas folyóparton terült el, ott, ahol az erdős part a messzi marschvidékre ereszkedik alá. A házak hatalmas fák árnyékában szélesen terjeszkednek széjjel virágzó kertek közepén. Egyöntetű vonás ömlik el rajtuk s mégis mindegyik magába zárt, semmi közös elrendezettség nincs köztük; rendezetlen tömeg az egész; az út is szeszélyes kanyarulatokban kígyózik tova. A házakban tágas udvar, gazdasági épületekkel, óriási padlással a takarmány részére. A hatalmas gerendák a biztonság érzetét keltik. Ez a Sachsenhaus.

A másik falu a mélyenfekvő marschlapályon fekszik. Kiterjedt legelők és földek között párhuzamosan haladó keskeny csatornák egyforma darabokra osztják a földet; mindenütt tervszerű pontosság. A falu utcája kilométer-hosszúságban zsinóregyenes; balfelől hosszú sor parasztház, jobbfelől széles vízlevezető csatorna. A házak barátságosak és egészen másként épültek, mint az előbbieket. A ház közepét nagy raktárhelyiség foglalja el a takarmány részére. Körül a lakások és istállók. Mindenütt célszerű és takarékos helybeosztás. A földeket töltések és szivattyúberendezések védik; s alig gondol már valaki az elmúlt évszázadok veszedelmeire. — Hogyan fejlődött ki a mai virágzó állapot? a) Az első folyamat a szárazföldképződéssel kezdődött, először nagy kiterjedésű iszapos kátyúk, nádasok, majd homokpadok keletkeztek, itt-ott zöld szigetek, még lakatlanok. b) Lassankint megjelennek az első telepések. A parasztok (szászok) nyaranta legeltetni hozzák barmaikat és földhányásokat készítenek közös erővel. c) Megkezdődik az állandó település, házakat építenek; d) új földeket lecsapolnak; e) a termést töltésekkel biztosítják; f) a töltésekből gátak lesznek zsilipekkel. A marschot meghódították, már csak a legmélyebben fekvő teknőkben van víz. Holland telepések ezekkel is megbirkóztak, s kiépítették a vízlevezető hálózatot, felemelték a töltéseket. A víz állandó támadása megtanította a telepeseket a védgátak helyes építésére, melyek menedékesen lejtnek a víz felé, hogy annak erejét megtörjék. (Kísérlet a homokszekrényben.) Ezeket a védgátakat állandóan javítani kell. A kiugró töltések egyik oldalát az áramló víz ostromolja, a másik oldalon a csendes víz lerakja iszapját s mindinkább felemeli a fenéktalajt. Így folyik a küzdelem minden egyes rögzítéskor — így folytatják a fiúk az apák munkáját.

II. Honismeret a falusi iskola felső osztályaiban. (Wilhelm Grotelüschen.)

A jelen követelményei az iskolát közelebb akarják hozni a faluhoz, a falusi paraszt társadalomhoz. A falusi iskola legyen a falusi társadalomnak tagja. Az ehhez a célhoz vezető út még nem világos, de kétségtelen, hogy itt új tudatos beállításra van szükség, melynek anyaga a falu maga, földjével, házaival, parasztjaival együtt. Ezt pedig legjobban a honismeret körében lehet megoldani. A honismeret eddig előtanulmányul szolgált a későbbi földrajzi, természetrajzi és történelmi oktatáshoz, s az ötödik osztálytól kezdve ezekre a szaktárgyakra oszlott szét. Pedig a honismeret sokkal több előkészítéssel; a honismeretnek önértéke van, s így a felsőbb osztályokba is való. Nézzük, mit ölel fel: Az első anyag a ház és udvara. Annak egész nagy története van s összefügg a falu telepítési történetével. Nem érdektelen a ház anyaga, felépítési formája, teteje, típusa, paraszti jellege, beosztása, a helységek elnevezése, érdekes feliratok. A települési forma jellegzetessége és összehasonlítása más falusi típusokkal a következő lépés. Különböznek a falvak

a fekvésük szerint is. A házak elhelyezkedése sokszor az éghajlat következménye. Ezzel áttérhetünk az *éghajlatra és időjárásra*. Ezen a téren a parasztságnak igen kiterjedt tapasztalata van és megfigyeléseivel nagy hasznunkra lehet. Ezzel összefügg az eredeti *növényzet* megfigyelése; gyakran helynevek, mezők elnevezései adnak e téren támpontot. Itt most két kérdés vezet tovább a falukutatásban. Mit csinált a német paraszt az österülettel, míg a mai arculatot létrehozta, s mily nehézségeket kellett legyőznie. A talaj megkülönböztetéséhez jól ért a paraszt, s itt sok felvilágosítással szolgálhat. Nagy fontosságuk van a *talajvízviszonyoknak*; sokszor ezek magyarázzák meg a település formáját, a földmívelés módját; a vizellátást, a csatornázást. Ismét más kérdés a *falusi lakosság szervezete*, mint: földbirtokos, paraszt, bérlő. Ez különbséget mutat a munkatechnikában, felszerelésben, nemkülönben az állatállományban. A *modern gazdasági crők* is hatnak a falura, pl. ipari üzemek, tejgazdaságok, malmok, fűrészek stb. Ezek a külső nagyvilághoz hozzák közelebb a falut. De ezt teszi a *közlekedés* is, melynek iránya és vonalai külön figyelmet érdemelnek. Autóutak, vasutak erősen megváltoztatják a falu képét. A falu történetéhez tartozik a *népesedési tagolódás* és a népmozgalmak sora. A népesedés szaporodása vagy csökkenése, a kivándorlás, vagy idegenek bevándorlása nagy jelentőséggel bír. A lakosság *felosztása hivatás szerint*, és vallás szerint is igen tanulságos lehet s átvezet szociális, gazdasági és egészségügyi térre. A *táplálkozás módja*, idevágó szokások, pl. karácsonyi, húsvéti szokások, dalok, erkölcsök már szellemi térre vezetnek. Ezt a kutató munkát persze csak közös munkával lehet elvégezni, melyben egy egész iskolakörzethez kell résztvennie. Az eredmény azonban az lesz, hogy a falut, a honi földet mint egységes egészet fogjuk meglátni, melyben a szakok szerint szétszórott földrajzi, természetrajzi, történeti ismeretek egységbe olvadnak, s egyúttal összefüggést teremtünk a nagy hazai földdel, melybe a szűkebb lakóhely szervesen beilleszkedik.

III A természet iránt való érzék felkeltése. (Karl Suessenguth.) A nagyvárosi embernek ma kevés alkalma van természeti dolgokat szemlélni, s így hiányzik benne annak ismerete, hogy a természeti élő és élettelen dolgoknak nagy jelentőségük van a mi életünkben. Régebben a természeti megfigyelésekre több alkalom volt a vidéken; voltak erdők, bozóttal, s gazdag állati és növényi élettel, — ma ezek csak termelés szempontjából jönnek tekintetbe. A moعات, nádasok hajdan nagy életlehetőségeket nyújtottak növények és állatok részére; ma a lecsapolások folytán ezen megszűntek, s helyükbe kultúrsivatag került. Régebben a szántóföldeken a termés közt gaz is nőtt, ma ez nincs. A gazdaság ugyan előrehaladt, de a természet, az eredeti természet elpusztult, s így megszűnt az alkalom a természeti érzék kifejlődésére.

Pedig a természeti érzék nagy boldogság, s a nevelőnek szent feladata a nehézségek dacára ezt az érzéket felkelteni. Széles körben felismerték ezt már és kialakult a természetvédelem. A védett helyek alkalmat adnak, hogy bepillantunk az eredeti természet szépségeibe. A növény- és állatvilág ismerete még fokozza ezt az örömet, amit a természetszemlélet nyújt. S minél nagyobb az összehasonlítási lehetőség, annál többet nyújt a környezet természettudományi értelemben. De ezt meg kell tudni látni, a saját megfigyelés a legfontosabb. Csak aki maga is szereti és érti a természetet, az tudja a ta-

nítványait is a természet szeretetére nevelni. De a természet csak az eredetiségében hat szépen. Az állatkerti állat, vagy díszkerti növény nem hat eredetileg, mert nincs meg a természetes környezet. Csak az ős, eredeti természetben uralkodik összhang, itt olvadnak egységbe az egyes jelenségek, s jól tenné a jelenlegi nyugtalan század embere, ha engedve a régi jelszónak, „vissza a természethez“, egyensúlyba hozná életét s megnyitná szívét a természet örömeinek.

IV. *A tehetség előmozdítása az osztályon belül.* (Max Kretschmer.)

1. *Az egyenlően továbbított osztály.* A tanításban követett filantrópikus Pestalozzianizmus nem a tehetséget, hanem a leggyengébb képességet veszi tekintetbe, s olyan nivót állít mértékül, melyet a leggyöngébb éppen még el tud érni. Az iskola tehát a tehetségesre is a leggyöngébbnek ritmusát kényszeríti rá. Ha a tehetséget felkarolni akarjuk, akkor ennek az eljárásnak végét kell vetnünk. Ne unatkozzék a tehetséges az órán a leggyöngébb miatt.

2. *A csoportképzés.* A tehetségek felkarolása azt a követelményt támasztja velünk szemben, hogy az osztályt felosztadjuk különböző tehetségek csoportjára, miáltal úgy kezelhetjük az osztályt, mint az orgonajátékos a különböző manuálokat. Az osztatlan iskola a maga „csendes foglalkozásaival“ gyakorolta is ezt a módot. A csoportképzésnek nagy nehézsége az, hogy a tanítónak egyidejűleg több tárgyra kell előkészülnie s tudnia kell, hol vegye elő az egész osztályt, s hol a különböző képességű csoportokat. Ezt a problémát sem az iskola, sem a tanító nem oldhatja meg, hanem csak a tehetség maga.

3. *A tanterv alakítása.* A szokásos tantervek is merevek, mint az osztályok, s szintén az egyforma képzést követik. Pedig a tehetségek érdekében rugalmas célkitűzéseket kellett követniök, s meg kellene különböztetniök, mit kell elérnie minden tanulónak s mit lehet feldolgozni a tehetségesekkel. A tantervet a gyöngék szem előtt tartásával a tehetségesek rovására elkészíteni: szellemileg nem gazdaságos dolog.

4. *Saját nélkülözhetőségünk.* Az iskolának szokásos munkarendje túlságosan a tanítóval való kizárólagos együttműködésre van beállítva, holott a tehetségnek kevesebb szüksége van ránk. Óvatos fokozással adjunk mind nagyobb szabadságot a tehetségesnek és fokozatosan háttérbe lépve, engedjük őt át saját magának; s minél nélkülözhetőbbekké váltunk, számára az iskolázás vége felé, annál inkább készítettük őt elő az életre. A tehetségnek gyakran nincs szüksége arra a finoman kigondolt metodikai eljárásláncolatra, amit a gyöngébbek kedvéért kidolgoztunk. Oldjuk le erről a láncról a tehetségest, s adjunk neki olyan munkaformát, ahol tanító nélkül is boldogul a saját törvénye alapján.

5. *A sok beszéd és a könyvből való tanulás.* Az iskolai oktatásban túlsok a beszéd. A segítő heurisztikus módszer, idegen vezetéshez szoktatja a tanulót, s akkor csodálkozunk, ha az életben csődöt mond. A megértés nyilvánításának több foka van s a beszéd helyett többet ér a cselekvő tanítási alak.

A tehetséges előtt az iskola megnyithatná a könyvből való tanulás lehetőségét s nem kellene őt kényszeríteni a többivel való szóbeli tanulásra. Míg a tömeggel szóbelileg kínlódunk, adjunk a tehetségeseknek könyvet a kezükbe s lássák, mire mennek vele. Ha valamit nem ért meg belőle, vagy ha téved,

nem olyan nagy szerencsétlenség, mert 1. ráneveltük őt a könyvvel való bánásmódra, tudnak lexikonban keresni, s tévedése idővel kitisztul, 2. kifejlesztettük benne az igazságosságot, mely megóvjá őt a felfuvalkodottságtól. A tehetségnek ki kell érdemelnie nagyobb szabadságát, mert különben visszakérül a tömegbe.

6. *Az írásbeli tanalak.* A túlnyomóan szóbeli tanalak nem fejlesztette ki az írást oly mértékben, amint az a tehetségnek szükséges. Pedig a tehetségesek tudnak írni gyorsan, ügyesen, biztosan. Használjuk hát fel. Az átlaghoz mért tanítás csak rövid lépésekben halad előre, úgy hogy a tehetségesek már régen célnál vannak, míg a tömeg még csak a feleúton vergődik. Ilyenkor vegyük elő a tehetségesek számára az írásbeli tanalakat, s adjunk nekik felfogásukhoz mért írásbeli feladatokat, pl. kísérjék feliratokkal az osztály munkáját.

7. *A hézagatlan előhaladás.* Ez Pestalozzi követelménye a gyöngék érdekében. De nem áll a tehetségekre nézve, mert azok ugrásszerűen fejlődnek, s a tipegően előrehaladó lépés csak gátolja őket. Az olyan helyen, ahol az átlag csak apró lépésekben haladhat előre, ott eresszük szabadon a tehetségeseket: dolgozzanak a saját ütemük szerint.

8. *Világosság a munkamenetben.* A tanuló a legtöbbször nem látja át jövőendő munkájának nagyobb szakaszát. A gyöngét nem érdekli az elvégzendő munka, hát nem tudja meg az okos sem. Pedig az utóbbi nagyobb lendülettel feküdne neki a munkának, s fokozná munkakedvét, ha világosan látná maga előtt a munka útját és értelmét.

V. *Beszédre való nevelés a népiskolában.* (Hans Harder.) Csodálatos dolog, hogy a tanító, — aki pedig hivatásos beszélő foglalkozású ember, — beszélő szerveit semmibe veszi s azoknak korlátlan teljesítőképességét tulajdonít. A beszélő szervekről való tájékozatlansága súlyosan megbosszulja magát és sok hangfogyatkozásnak, sőt komoly bajoknak lesz okozója. Innen van a tanítósnál oly gyakran észlelhető gyors elfáradás a beszédben, rekedtség, sőt a hang teljes leromlása. A tanítóképzésnek a hangfejlesztésre nagy gondot kellene fordítania, sőt ezt a munkát már az iskolában kell elkezdeni.

Lássunk egy pár jellegzetes tünetet a hang rontása terén. — Minden tanító ismerheti az úgynevezett „iskolai hangot“, mely csak az iskolában hallható, mintha ugyanannak az embernek — tanítónak és tanulónak egyaránt — kétféle hangja lenne. A tanító a nagylétszámú osztály előtt megszokja a hangos beszédet s a tanulóserег utánozza mintaképét. Így jön létre magától az erős és magas „iskolai hang“, melynek állandó használata súlyos zavarokra vezethet. Meghülés esetén a tanító kénytelen csöndesen és jól tagolva beszélni s ime, így is megy a munka, sőt a tanulók figyelmesebbek.

Nem kevésbé veszedelmes a hangra nézve a vezénylesnél használt kemény hang is; ez elrontja a legszebb természetes hangot is. Az állandó erős beszéd, erős lélegzést eredményez, minélfogva a levegő szénsavtartalma is fokozódik (pl. ének, karban beszéd) és mérgezőleg hat a szervezetre. Azért szükséges a gyakori szellőztetés az iskolában.

Sok hiba történik azért, hogy nem tudunk lazán, természetesen beszélni, hanem a nevelés folytán krónikus rekedtség, fojtott hang, sőt hadaró és

hebegő beszéd lesz szokásunkká. Pedig mily édesen, természetesen csacsog a kis gyermek. Kár ezt a hangot az iskolában elrontani.

Különösen a karban való beszédre kell nagy gondot fordítanunk, ahol az egyesek beszédhibái eltűnnek, s nem ellenőrizhetők. A jó kiejtés a jó olvasásnak előfeltétele s ennek legnagyobb veszedelem a beszéd ritmusának elhanyagolása; sőt elrontása. Az eleven, természetes beszédritmust nem szabad mesterkéltszótagolással megölni; különösen áll ez a költeménytárgyalásra, ahol a sorok végén való helytelen megállás a ritmust és az értelmet tönkreteszi. Törekedjünk tehát természetes beszédre, ami a legszebb eredményként a művészi beszédkórusban — a jelenkor kedvelt előadási formájában — nyilatkozik meg.

Jármai Vilmos.

H I R E K.

Hóman Bálint dr. kultuszminisztert a magyar történettudomány, valamint a magyar—lengyel történelmi kapcsolatok kutatása terén szerzett érdemeiért a varsói Pilsudski József-egyetem a bölcsész tudományok díszdoktorává avatta.

Pintér Jenő dr.-nak, a budapesti tankerület kir. főigazgatójának a szegedi Ferencz József-Tudományegyetem bölcsészettudományi karának kezdeményezésére Kormányzó Ur Öfömméltósága az egyetemi ny. r. tanári címet adományozta. A tudós professzor bemutató előadását f. évi október hó 11-én tartotta a szegedi egyetemen, amikor díszes közönség jelenlétében *Imre Sándor dr.-nak,* a kolozsvári egyetem első tudós irodalomtörténeti tanárának működését méltatta.

A budapesti kir. magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem pedagógiai tanszékének tanárává **Prohászka Lajos dr.** egyetemi könyvtárőr, egyetemi m. tanár neveztetett ki.

Waldapfel János dr., a budapesti gyakorló főgimnázium tudós tanára, a kiváló pedagógus, életének 70. évében f. évi október hó 5-én Budapesten elhunyt.

Gyermekelektani Intézet. A Búvár f. évi november havi számában *Sági Ferenc* tollából igen figyelemreméltó ismertetést olvashatunk a Dr. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter 1934. évi október hó 12-i rendelkezésével újjászervezett Gyermekelektani Intézet szervezetéről és működéséről.

A budapesti állami Erzsébet Nőiskola leánylíceuma a munkáltató tanítás szemléltető anyagának szolgálatában *pedagógiai múzeumot és vele kapcsolatosan állandó tanügyi kiállítást* rendezett be.

A Magyar Tanítóképző kiváló szerkesztője, *Kiss József* ilyen megbízatásáról lemondott. A folyóirat szerkesztését *Molnár Oszkár,* a jeles pedagógus vette át.

A brüsszeli V. Nemzetközi Családnevelési Kongresszuson magyar résztől vitéz Pécsváry Harmann Miksáné és Cser János dr. vettek részt.

A Gyermekek és az Ifjúság c. folyóirat szerkesztő bizottságában *Weszeley Ödön dr.* örökét *Bognár Cecil dr.*, a jeles gyermekpszichológus vette át. A lap szerkesztését *Székely Károly* főmunkatárs közreműködésével továbbra is *Cser János dr.* végzi.

A Magyar Szemle f. évi december (4.) számában *L. Ujváry Lajos: Mai gyermekirodalomunk* címen gyermeklélektani szempontból is igen értékes tanulmányt írt.

A Magyar Középiskola szerkesztésében f. évi november havától *Prónay Lajos* főszerkesztő mellett *vitéz Fraknóy József és Petrich Béla* is közreműködnek.

A népi kultúra iránt érdeklődők különös figyelmébe ajánljuk a napokban megjelent *Nyíri és rétközi parasztmesék* c. gyűjteményét, melyet gyűjtőjük, *Ortutay Gyula* hosszabb tanulmánnyal is bevezetett. A bibliofil kiállítású könyvet *Buday György* 46 fametszete díszíti s a gyomai Kner-nyomda készítette. Könyvárusi forgalomba nem kerül, kizárólag csak a kiadó *Szegedi Fialatok Művészeti Kollégiumánál* (Szeged, Kárász-u. 9.) rendelhető meg. Ára 12 pengő.

Családi Kör címen november hó elejével *Pettkó-Szandtner Aladár ny.* államtitkár főszerkesztésében és *B. Czeke Vilma*, a jeles gyermekbúvár szerkesztésében új folyóirat jelent meg. A lap munkálkodása a családvédelem szolgálatában áll. Megjelenik havonta. Előfizetési ára évi 4 pengő. Szerkesztőség és kiadóhivatal: Budapest, Horthy Miklós u. 16.

Az általános továbbképző népiskola Tantervét és Utasítását az Országos Köznevelési Tanács elkészítette s a vallás- és köznevelési minisztérium azt a 6345/1935. eln. sz. a. rendelettel kiadta. Az új Tanterv és Utasítás értékes gyümölcsöket fog teremni a széles magyar néprétegek oktatásának előbbrevitelében s elősegítik a népiskolák mellé csatolt továbbképző (ismétlő) iskolák belsejében kiépítendő rendszeresebb és alaposabb pedagógiai és nevelői munkálkodást. — Az új Tanterv alapelveiről *Dróczy Gyula* szerkesztő írt vezetőcikket a Néptanítók Lapja f. évi december hó 1-i számában.

Az Erdélyi Iskola c. oktatásügyi és népnevelő folyóirat *György Lajos dr.* és *Márton Aron dr.* szerkesztésében a f. tanévben III. évfolyamába lépett. A folyóirat szeptember—októberi száma most is gazdag tartalommal jelent meg. Az Erdélyi Iskola Erdély magyar oktatásügyének kiváló szócsöve, de tartalmában minden magyar pedagógus részére értékes anyagot nyújt. A lap előfizetési ára 150 lei. Megrendelhető a kiadóhivatalnál: Cluj, Str. Kogălniceanu Nr. 7. alatt, illetőleg *Dr. Vincze Frigyes főigazgató* útján, Budapest, V., Alkotmány-utca 11., Kereskedelmi Akadémia.

A népoktatási körzeti iskolafelügyelők megbízatása. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 7002/1935. eln. sz. a. rendeletével az 1935. évi VI. t.-c. 14. §-ának alapján megbízta az egyes vármegyék népoktatási körzeti iskolafelügyelőit. Felügyelői megbízatást főleg az elemi iskolák igazgatói és tanítói kaptak, de a felügyelők között olvashatjuk 17 tanítóképzőintézeti igazgató és tanár, illetőleg 14 gyakorló iskolai tanító nevét is. A felügyelők megbízatásával kapcsolatban a 7000/1935. eln. sz. a. rendelettel az *iskolafelügyelők számára kiadott részletes Utasítás is megjelent.* Ezt az Utasítást a 7001/1935. eln. sz. a. rendelet alapján az iskolafenntartók minden tanító(nő) és óvónő részére kötelesek 1—1 példányban beszerezni.

A Szegedi Pedagógusok Köre, mely a múlt tanévben mint alakulat működött, a f. évi október hó 21-én tartott közgyűlésén rendes egyesületté formálódott. Ez alkalommal a kör elnökévé *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi ny. r. tanár, ügyvezető alelnökévé *Kratofil Dezső*, az állami gyakorló polgári iskola igazgatója, főtitkárává *Dr. Virányi Elemér*, a Baross Gábor gimnázium r. tanára választott meg. A tisztikarban a különböző iskolatípusok képviselőiben a társelnökök, alelnökök és tisztviselők mellett nagyobb létszámú választmány működik. — A kör f. tanévben már két felolvasó ülést tartott, mégpedig november hó 12-én, amikor *Dr. Tettamanti Béla* egyetemi m. tanár: *A fiúközépiskolák magyar írásbeli dolgozatai* címen értekezett. A másodikat *nagyiványi Fekete Dezső* állami ipari szakiskolai r. tanár tartotta, és vetítőképes előadás keretében *A magyar iparoktatás történeti múltját és mai szervezetét* ismertette.

A gyakorló polgári iskola könyvtára. A gyakorló polgári iskola kiadásában megjelenő methodikai könyvsorozatból eddig megjelentek:

I. kötet. *Az élet iskolája.* A gyakorlóiskola tanártestületének közreműködésével szerkesztette *Szenes Adolf*. 384. lapon tartalmazza a nemzeti munkaiskola gondolatának kialakulását, a munkaiskola lélektani alapvetését, a tanítás technikájának fontosabb elveit, miként érvényesíthető a munkaiskola methodikai elve az egyes tárgyak tanításában. Ára fűzve 10 P, díszes vászonkötésben 12 pengő.

II. kötet. *Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításában.* Irta: *Szenes Adolf*. XVI+118 lapon tárgyalja, miként tehető a számtan-tanítás élénkké és vonzóvá. Ára kötve 3.50 pengő.

III. kötet. *Mennyiségtanítás az élet iskolájában.* I. rész. A számtan és algebra tanításának vezérkönyve. Irta: *Szenes Adolf*. Ára fűzve 5 P 60 f, kötve 6 P 80 f.

Tanulók részére csinos kiállításban megjelent: *Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából.* Irta: *Szenes Adolf*. Az ajándékkönyvnek is kiválóan alkalmas könyv ára kemény kötésben 2 P 50 f. Öt megrendelt példány után egy ingyen példány jár.

Ugyanitt megjelent: *Módszeres dolgozatok.* Irta: *Kratofil Dezső* Ára 2.80 P.

V. kötet. *Matzkó Gyula: Kísérleteztető fizikatanítás.* Ára 12 pengő, tanároknak 8 pengő.

V. kötet. Jeges Sándor: *A biológia tanításának vezérkönyve*. A 200 oldalas és közel 100 ábrát tartalmazó mű ára: iskoláknak 10 P, tanároknak 7 P.

VII. kötet. Múth János: *A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban*. Ára 4.40 pengő.

VII. kötet. Kendoff Károly: *Vázlatok a földrajztanításhoz, — mit rajzoljunk a földrajzi órán*. I. rész: *Alapfogalmak, Magyarország*. II. rész: *Európa*. III. rész: *Idégen világrészek, csillagászat*. IV. rész: *Általános földrajz, Magyarország gazdasági földrajza, térképismeretek*. II. kiadás. 128 lap. Ára 6 P, tanároknak 4 P 50 f.

IX. kötet. Fogassy Ödön: *Szölőjd- (kézimunka) mintalapok*. Ára: 6 P 80 f.

X. kötet. Jeges Sándor: *Vázlatok a természetrajztanításhoz*. (Szeged, 1934. Szerző kiadása.) Ára 5 P 60 f.

A munkát, az Orsz. Közokt. Tanács bírálata alapján, a VKM. 49.166/1934. V. 2. ü. o. sz. alatti rendelettel a középiskolák, tanító(nő)képzők és polgári iskolák tanári könyvtára részére való beszerzésre ajánlotta.

XI. kötet. Kendoff Károly: *Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, — földrajzi gondolkodásra való nevelés*. 272 oldal, 81 ábrával. Szeged, 1934. Szerző kiadása. Ára 12 pengő, kartársak részére 8 pengő. Megrendelhető a szerzőnél, Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. sz.

Fenti művet a Közoktatási Tanács véleménye alapján a VKM. Úr, 37.192/1934. V. 1. sz. alatt a középiskolák, tanító- és tanítónőképző intézetek, felsőkereskedelmi iskolák és polgári iskolák tanári könyvtárai részére beszerzésre ajánlotta.

XII. kötet. Matzkó Gyula: *„Vázlatok a fizikatanításhoz“*. Tanítási óránként egybeállítva 96 lapon, egy ívnyi szöveggel.

A könyvet a vallás- és közoktatásügyi Miniszter Úr a polgári iskolák tanári könyvtárai számára 44711/1935—V. 2. sz. alatt beszerzésre ajánlotta.



Lapunk jelen száma 116 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a M. kir. Póstatakarékpénztár 42019. számú csekkszámájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Hatodik közlemény.)

A nevelőhatás lélektana. - A tanítás.

A nevelés és nevelődés fogalmának a tengelye: a *lelki ráhatás* mozzanata. Minden nevelésben és nevelődésben megtaláljuk a pszichés hatásnak jellegzetes mozzanatát; akár „egysarkúnak” vesszük a nevelési folyamatot, akár „kétsarkúnak” (bipolárisnak) a növendékre való hatás annyira lényeges jegye a nevelés fogalmának, hogy ez utóbbi az előzővel áll, vagy bukik. Ha az amerikai lélektani irodalmat vesszük szemügyre, az a benyomásunk támadhat, mintha szerinte a nevelés voltaképpen „egysarkú” folyamat lenne, azaz, a „nevelés” voltaképpen csak: „nevelődés”, — az amerikai írók a nevelési folyamatban főképpen a növendék *áthasonulását*, változását, *alkalmazkodását* hangsúlyozzák és mintegy megfeleldkezni látszanak arról a másik pólusról, ahonnan ez az átalakító hatás kiindul: a nevelőről; a nevelődés megindulását és egész menetét úgy képzelik el, mint ahogyan mi a pusztá „fejlődést” szoktuk elképzelni: olyan változás-sort látnak benne, mely egyedül a növendékből tör mintegy elő, s „magától” működésbe lépve, végre is eléri célját az egyén teljességét, fejlettségét. — Mi helyesebbnek látjuk annak a másik felfogásnak az álláspontját, mely szerint a nevelés: „kétsarkú” folyamat, ahol a nevelő és a növendék *kölcsönhatás*-ban állanak egymással, mind a két fél nyújt hatásokat a másiknak s viszont kap is tőle. Természetesen ezt a kölcsönös hatást nem szabad úgy értelmeznünk, mintha a nevelő és a növendék egymással szemben *ugyanazt* a feladatot teljesítenék és lélektanilag ugyanazokat a tevékenységeket végeznék. Nem; ez a viszony megfordíthatatlan: *nevelő* csak az egyik fél lehet a szó igazi értelmében, ép úgy növendék is csak az egyik

lehet. Viszont *tágabb értelemben* a nevelő is „tanulhat“, átalkulhat, ő is válhatik bizonyos értelemben és bizonyos módon „növendékké“, saját hivatásának aláztos tanulójjává, s erre a *fejlődési képességre* nagy szükség is van, másképen a nevelő eljárásai, sőt egész személyisége csakhamar megmerevednének, a rutin foglalná el a lélek helyét. („*Discat a puero magister*“, „*docendo discimus*“ — mondták már a régiek is). De *ugyanabban* a nevelői helyzetben egyszerre nem lehet valaki ugyanabban az értelemben nevelő is, meg növendék is.¹

Veszely (A korszerű nevelés alapelvei, 1935.) a nevelői hatásnak három törvényét állapítja meg, melyekhez kutatásai során önállóan jutott el s ezek között első helyre teszi a *közösség törvényét*, vagyis minden lehető nevelésnek azt a nélkülözhetetlen előfeltételét, hogy a nevelő és növendék között bizonyos lelki közösség álljon fenn. Ez a törvény azonban nem más, mint a tőlünk is felvett és hangsúlyozott kölcsönös hatás törvényének más fordulatban való fogalmazása; hasonló ehhez a német irodalomban a „*pedagógiai kontaktus*“ gondolata, vagy *Kerschēnsteiner* törvényei (az „életközelség“, a „totalitás“ törvénye stb., v. ö. *Theorie der Bildung.*) — *Weszely* másik törvénye azt kívánja, hogy a nevelés folyamata alatt a nevelőtől kívánt *értékek dominanciája* valósuljon meg a növendék életében: ez a törvény azonban nem nevelői hatás lélektani mivoltára, hanem az egész nevelés céljára és irányára vonatkozik.

Nem kell a nevelő és növendék kölcsönös viszonyáról vallott ezen felfogásunkat megváltoztatnunk azzal a rehézséggel szemben sem, mely szerint a könyvek, az irodalom, a művészet termékei, sőt az egész miliő is alakító hatással vannak a növendékre, — mert itt is megtaláljuk a nevelés leglényegesebb mozzanatát: a lelki ráhatást, habár kétségtelen, hogy az említett példákban más a könyvek és műalkotások hatása, mint pl. a természeti miliője (ez utóbbi az „alakítás“, „*Prägung*“ néven szerepel a legújabb elméleti munkákban, szemben a könyveken átsugárzó és *személyi* ráhatáson alapuló igazi „neveléssel“, — ezenfelül még figyelembe veendő az a követelmény is, hogy a nevelés mennyiben mondható *tudatos és tervszerű* ráhatások összegének?)

A nevelői lelki ráhatás mivoltának, módjainak, törvényeinek, s azoknak a *megkülönböztető vonásoknak* kutatásával, melyek a nevelői ráhatásokat másféle hatásoktól elválasztják, a neveléslélektannak kell foglalkoznia.

Az idetartozó gazdag irodalmat áttekintve, feltűnik a magyar könyvészeti adatok viszonylagos szegénysége. A nevelői ráhatások lélektani elemzésével nálunk *Barankay Lajos* (A nevelő hatás elmélete, 1924.) és *Bognár Cecília* (A nevelő hatás lélektana, Magy. Paed. 1—11. l.) foglalkoztak. *Weszely Ödön* (A korszerű nevelés alapelvei, 1935. 143—213. ll.) főleg *Elsenhanz* nyomán indul, kinek alapvető és gondos tanulmányára mindjárt rátérünk, valamint megtalálhatók *Weszely* összefoglaló művének idevonatkozó részleteiben *Kerschēnsteiner* hatásának nyomai is.

Kiválót nyújt *Boda István* tanulmánya (Az értelmi nevelés feladatairól,

¹ *Lochner*: Erziehungswissenschaft, 1934. 31. kk. 11.

1934.), bár vizsgálódásaiban csak az értelmi nevelés körére szorítkozik. — *Elsenhans* bár kissé elavult, de kitűnő munkája (*Zur Psychologie der Einwirkung auf andere Menschen. »Deutsche Psychologie«* hg. von Fr. Giese, 1918. II. kötet, 1—34. ll.) má is kiindulópontul szolgálhat a nevelői ráhatások lélektani rendszerezésében, megjegyezzük azonban, hogy E. nem csak a nevelésben előfordulható hatásokat sorolja fel, hanem általában „a más emberekre való ráhatás“ lélektanát nyújtja; ezt az általános „ráhatástant“ nekünk a nevelés szempontjai szerint át kell vizsgálnunk s belőle mindazt ki kell rekesztenünk, ami „ráhatásnak“ mondható ugyan általában (pl. a népszónok hatása a tömegre), de nem nevezhető igazi nevelői hatásnak. Ebben a kiválasztó munkánkban természetesen a nevelés valamilyen fogalmának kell vezérlő csillag gyanánt bennünket vezetnie; csak a nevelés előre megfogalmazott lényege óvhat meg attól, hogy a „pedagógiai“ ráhatásokat bármilyen más hatással végtelenül össze ne zavarjuk. Az alább következő tanulmányban a nevelésnek egy oly meghatározásából indulunk ki, mely szerint a nevelés célja: az összhangzatos és kiegyensúlyozott értékes személyiség, — a nevelés fő tevékenységei: a természetes fejlődés segítése, a kibontakoztatás. A növendék érhető legkülönbözőbb ráhatások közül tehát csak azokat tekinthetjük valóban nevelői ráhatásoknak, amelyek a megjelölt cél szolgálatában állanak és egyúttal a segítség, kibontakoztatás menetét valamilyen elősegítik, tehát pedagógiai „építő“, konstruktív szerepük van. Alább meglátjuk majd, hogy ez a zsinórmérték miképpen alkalmazható a ráhatás különböző eseteire. — *Elsenhans* tanulmánya az általános emberi ráhatások következő csoportjait különbözteti meg:

I. A kényszerítés: testi és lelki (szuggesztív) formái.

II. Parancsolás.

III. Motiváció, — mely lehet: 1. mesterséges; ide tartozik a jutalmazás és büntetés, a tekintély és „pietas“ (kegyelet); — 2. lehet természetes.

IV. Az akarás közvetlen szabályozása; 1. A „kifejezés“ hatása. — 2. A példaadás. 3. A gyakorlás.

Kétségtelen, hogy ebben a kitűnő áttekintésben mindaz benne foglaltatik, nyíltan, vagy burkoltan, ami a nevelés újabb megfogalmazásai szerint a leglényegesebb, de amit élesen el kell választani a neveléstől különböző ráhatásoktól. Ezeket a pedagógiai mozzanatok figyelembe véve, *Lochner* a nevelői ráhatásokat így tekinti át (*Erziehungswiss.* 1934. 61. kk. II); 1. Főfogalom: a gondoskodás és az értékekre irányuló alakítás (szerintünk: a „segítés“); — 2. gyakran a nevelő s a növendék úgynevezett „pedagógiai harcban“ állanak egymással (ezt a küzdelmet L. nagyon szépen elemzi), a nevelő tekintélyének és „hatalmának“ kérdése; — 3. a „vonzás és taszítás“ viszonya a nevelő s a növendék között; — 4. az utánzás; — 5. a kölcsönös „megértés“, és „elfogás“ a nevelő és növendék viszonyában; — 6. a nevelői vezetés és „hajlam“ (szerepet).

J. Cohn ismét más szempontból veszi vizsgálat alá a „nevelői ráhatások“ problémáját (*Geist der Erziehung*, 1919., 206—215. ll.). Megkülönböztet közvetlen és közvetett ráhatásokat a növendékre és mind a két csoportot ismét aktív és reaktív lelki tevékenységek szerint tekinti át. Ilyenformán a nevelői ráhatások változatait a következő táblázatba foglalja:

I. Közvetlen és 3. aktív ráhatás: a „tanítás“, — 2. reaktív hatás a „támogatás“ és ellenhatás”.

II. Közvetett ráhatások vagy 1. a nevelő személyiségéből indulnak ki: a) példa (aktív ráhatás), b) „melegség“, „hidegség“ (reaktív ráhatások); — 2. vagy pedig a környezet egyéb részeiből erednek: a) „alakítás“ (aktív), b) a kívánságok teljesítése, vagy „eltávolítás“ (reaktív hatásmódok). Ez a táblázat szintén értékes áttekintést nyújt, a szerző azonban elismeri, hogy egyes kifejezések, mint a nevelői „melegség, vagy hidegség“ nem egészen alkalmasak azoknak a hatásmódoknak tökéletes érzékeltetésére, melyekről a szerző beszél, de jobb híján megtartotta őket. Tágabb voltuknál fogva alkalmasak egyúttal arra, hogy több konkrét és sajátos ráhatási fajtát is magukba foglaljanak. A felsorolt csoportosításokon kívül még másképpen is lehet osztályozni a nevelői ráhatásokat, pl. aszerint, hogy *megelőzik-e* a növendék egyes fejlődési, vagy alakulási szakaszait (profilaxis), *egyidejűek-e* velük, vagy *követik-e* (terápia)? — Az irodalom további ismertetésére az érintett rendszerek után nincs szükségünk; áttérhetünk tehát az egyes nevelői ráhatások alaposabb elemzésére, anélkül, hogy a *rendszerezésnek* és a ráhatások kimerítő és tökéletes *osztályozásának* elméleti kérdését végképen megoldanók.

Első kérdés: miben áll a pszichikus ráhatás lényege? — A ráhatás ^a bizonyos lelkiismereti szerkezetet *megváltoztatni* törekszik, tehát „*strukturális (szerkezeti) eltolódásokat*“ hoz létre a növendékben. Minden ráhatás célja az, hogy megváltoztatson valamit a növendék testi-lelki felépítettségében, még pedig — ^b akár úgy, hogy meglévő, de *lappangó képességeket* (tendenciákat, hajlamokat) tevékenyekké, vagy *könnyebben*, símábban működőkkel tenni törekszik, — akár úgy, hogy meglévő értékes tulajdonságokat *rögzíteni, erősíteni* igyekszik, — ^c A lelki ráhatás mindig a növendék készen *meglévő* lelki struktúrájából, meglévő tipikus és egyéni sajátosságaiból indul ki, figyelembe veszi minden cselekvés és viselkedés hármasságát: a konstitúciót (és vele az átörökölt jellegzetességeket), a növendék élettapasztalatait és a jelenlegi élmény- és tudattartalmát („lelki mezejét“, vagy „konstellációját“). A nevelőnek általában ismernie kell mindenféle ráhatásnak egyik alapfeltételét: azt, hogy ráhatás csak ott van, ahol megvan a növendékben bizonyos *befogadó képesség*¹ (vagy „*őszélmény*“, tendencia); nem elég az igazságokat, vagy a jó példát, intelmet stb. egyszerűen bemutatni a nevelés folyamán, hanem gondoskodni kell arról, hogy vagy meglegyen már (a természetes fejlődés során) a befogadó tendencia és ez a legjobb eset, vagy, ha még csak lappang, akkor felkeltesék, esetleg ösztönöztessék. Tudnia kell a nevelőnek, hogy igazi nevelőhatásra csak akkor számíthat, ha a növendék *alárendelődése, alkalmazkodása* mellett számításba veszi az ő *öndeterminációját* is, ami az önérvényesítésnek ér-

¹ Busemann; Päd. Psychologie. 1932. 28/39. Ha nincs meg a kellő alap a növendékben, akkor hiábavaló a nevelő minden törekvése; eredmény: csalódás.

tékes, vagy értéktelen alakjaiban egyaránt megnyilvánulhat az érvényesülés, elismertetés vágya, saját akarátának mindenáron való érvényesítése, becsvágy, hiúság, hatalmának éreztetése, az ellenmondás, lázadás, szelleme, stb.) — ④ A nevelőnek tudatosítania kell magában azt a törvényt is, hogy csak az tud *pedagógiai hatást* kiváltani, akinek személyisége *nevelői lelki tulajdonságokkal* fel van ruházva; igazán hatni csak igazi pedagógusnak adatik meg.¹ Megérzi az igazi nevelő az általános kellékeken túl még azt is, hogy azokra a növendékekre tud személyiségevel leginkább hatással lenni, akik vele rokon, vagy azonos lelki típusba tartoznak (ezért jó, ha az iskolában, vagy az otthoni körben is, többféle típusba tartoznak a nevelők: a növendékek nagyobb száma így egészségesebben oszlik meg a típushatások tekintetében). — ⑤ A nevelő ráhatás fogalmához tartozik végül az a mozzanat is, hogy a strukturális eltolódásokat *mesterséges és rendszerint tartós külső helyzetekkel*, az ú. n. „*pedagógiai szituációkkal*” hozzuk létre, aminők pl. a jutalmazás, vagy büntetés, példaadás, stb. helyzete. Ezen helyzetek alkalmazási egymásutánjára főleg a „*Gesetz des Rückgriffs*” érvényes, melyet a *fokozatosság törvényének* lehetne elnevezni (Busemann, Päd. Psych. 22. l.). Eszerint a nevelésben, ha valamely nevelői ható tevékenységünk tartósan eredménytelen marad, a növendék lelki életének valamely magasabb rétegében, akkor a közvetlenül ez alatt helyet foglaló rétegbe kell alászállnunk és erre kell hatnunk. (Pl. ha az értelemre való hatás nem jár eredménnyel, akkor a társas együttélés motívumaira hivatkozunk, ha ez sem használ, akkor büntetéshez, — vagyis az életösztön védekező ösztön rétegéhez, — folyamodunk). — Az alább következő fejtegetésekben ezeknek a törvényeknek az érvényét feltételezzük s rájuk most már nem térünk vissza a nevelőhatások elemzése közben.

Második kérdésünk arra irányul, mily egyes nevelői ráhatásokat elemezzünk e helyen s mily sorrendben? Célszerűnek látszik Elsenhans és Cohn szempontjait egyesíteni s először a „*tanításról*” és „*motivációról*” szólni. — A „*tanítás*”, mint a nevelői ráhatásnak egyik legátfogóbb és általános alakja nemcsak bármilyen *ismeretanyag* közlését jelenti (ez a tanításnak szűkebb értelmezése: „*oktatás*”), hanem jelenti az értelmi képességek *alaki* fejlesztését is, sőt tanításnak nevezzük a *készségek* és *külső*, vagy *külső-belső magatartások* megtanítását is, amennyiben ezeknek elsajátításához az út az *értelmen* keresztül vezet. A „*tanítás*” köre tehát nagyon tág terjedelmű: tanítással közlünk *igazságokat, ismereteket, képzetkapcsolatokat, vélemény-*

¹ Hogy mily lelki tulajdonságokból alakul ki a nevelő „ideális típusa”, azt más helyen bővebben kifejtettem: l. a *Magyar Középiskola* 1934/35. évf.: „A nevelő éthosza és pszichológiája” c. értekezést.

nyeket, eszményeket, erkölcsi elveket, szabályokat, stb., stb. — A tanításnak lélektani mechanizmusához tartozik elsősorban a *beszéd*, különösen a tanító beszéde, mely a növendékben gondolatokat és képzeteket kelt, a cselekvések képzeit, azaz: *indítékait*. — innen van, hogy a tanítás mindenkor „eszme-erőket“ (idéés-forces) hordoz; ezen érzületkeltő ereje miatt helyezte Herbart a tanítást a nevelés középpontjába („Gesinnungsunterricht“). Valóban, minden olyan tanítás, mely az *igazságra* irányul és lelki erőfeszítést követel, egyúttal erkölcsi jelentőségű is (J. Cohn. V. ö. Boda: Az ért. nevelés feladatai. 48. l.: Az értelmi nevelés: az igazság minél teljesebb megközelítésére való nevelés . . . Nem lehet nagyszerűbb feladat, mint az igazság körét az élet melegébe vinni bele, hogy az igazság fénye megtermékenyítse és újjászületésre tehesse képessé az emberi életet“). A tanítás legfőbb és *végső indítéka*, egyben *eszménye* csak az igazság lehet; és az igazság erre valóban alkalmas is, amint azt a gyermek és ifjú igazság iránt való élénk érzéke és igazságosságérzete is bizonyítja. — A lélektannak vizsgálnia kell, miben áll az ismereteknek *indító (motiváló)* ereje? Ha ezt tisztáztuk, akkor a tanításnak, mint nevelő ráhatásnak alkalmas támasztó pontokat nyújthatunk.

Minden tanítás, képzet-, vagy gondolatközlés először is *automatikus, gépies visszahatásokat* vált ki abban, aki a tanítást hallgatja, vagy bármiképen érzékeli. A szavak képzei önkéntelen mozgásokat indítanak meg bennünk: sokszor láthatjuk, hogy egy produkciót élénk figyelemmel kísérő egyének észrevétlenül és önkéntelenül utánozzák a megfigyelt mozgásokat . . . Minden mozgásképzet magában hordoz egy indítást, késztetést, egy első tagot az illető mozgássorozat véghezvitelére is. — Másodszor: megindít a tanítás a növendékben *utánzási és ellenkezési* tendenciákat is (v. ö. a „példaadás“ c. fejezetet, l. alább). — Harmadszor a tanítás automatikus hatásai közé tartozik, hogy vagy teljes bizonyosságot, (*evidenciát*) kelt, vagy pedig *kritikát*; ez utóbbit akkor kelti fel, ha a tanításban foglalt motiváció kielégítetlenül hagyta a növendéket, vagy nem jutott el a teljes meggyőzésig, akár a logikai bizonyosság (evidencia) hiánya miatt, akár az egyéb indítéknyújtás fogyatékosságai következtében. — A tanítás hatásai bizonyos *szabad reakciók* felkeltésében is mutatkozhatnak. Ilyen szabad válaszok a következők: az *automatikus, gépies reakciók visszafojtása* — és másfelől: a tanításban nyújtott képzet- és gondolatsorok, vélemények, eszmények, stb. szabad, azaz a növendék akaratától és elhatározásától függő követése. — Ehhez azonban nem elég egyszerűen „bemutatni“ valamely gondolatot, eszményt, vagy (a növendék előtt nem teljesen tisztán álló és meggyőző) igazságot, hanem kell még egy közvetlenül ható lelki rugó is, amely az állásfoglalást eldönti s épen ezt nevezzük *indítéknak*. Az eszmények, elvek, sőt a parancsok hatása attól függ, hogy belső igazságuk mellett *kötelező erejűnek* tűnjenek föl (megjegyzendő: nem minden parancsban van meg ilyen tudatot sugalló erő!). Az indítékok szerepe tehát igen fontos s azért a tanításnak arra kell törekednie, hogy *igazi indítékokat* nyújtson, mert csak ezek válnak igazi értékes személyiségi, törekvés

és cselekvési alapokká a növendékben. Az automatikus reakcióknak és utánzásoknak nevelői értéke nem sok: ezek külsőségek; s értékük annyi, amennyit a külső „rend“, „fegyelmezett viselkedés“ önmagában jelent: beleilleszkedés bizonyos megkövetelt szabályszerűségbe.

Mi az indíték? Nem más, mint egy *viselkedésmódnak, cselekvésnek, vagy ezáltal bekövetkező állapotnak elővételezett képzete*. Ha egy, vagy több ilyen indíték érvényesítésére hajlammunk van, akkor *motivációs* szokás keletkezett bennünk, ezeknek egész rendszere, szövődéke alkotja erkölcsi *érzületünk* alapját (Buseman; Päd. Psychologie. 82. l.; *Elsenhans*, i. m. 8. l.). Indítéknak csak az olyan előreelképzelést nevezzük, mely tudatos (Busemann, u. o.), a tudatosság velejár az igazi indíték természetével; „tudattalan“ indítékaink nincsenek, ami annyit tesz, hogy ami a „tudat alatti“ eszméletrétegben keletkezik és ösztönöz cselekvésre, az lehet ugyan a cselekvésnek (hatalmas) rugója, de nem lehet „indítéka“. indítékot tehát akkor nyújtunk a növendéknek, ha elképzeltetünk vele bizonyos helyzetet a jövőben, melybe kerülni fog, — ha ezt, vagy azt cselekszi. Ez azonban még nem elég, hogy ebből az elképzelésből valódi indítékot merítsen. Szükséges a mondottakon kívül, hogy a növendék „pszichikai mezejében“¹ s a jövőben beálló helyzet képzetei, gondolatai között legyenek olyanok, melyek számára azt a helyzetet kívánatossá teszik, azaz „felhívásjellegeket“ tartalmazzanak, — akár pozitív, akár negatív irányban és ezeknek tudatossági foka minél erősebb legyen, illetőleg minél jobban gyengítettessék. Ha egy eszményképet megcsillogtatunk a növendék előtt, akkor ennek az eszményképnek csak akkor van értelme, hatása, ha ily felhívásjelleg is tartalmaz; pl. a serdülőkornak ilyen eszményképeket ad F. W. Foerster a „lovagiasság“ ideáljával. A felhívásjelleg megvalósulásának egyik feltétele az, hogy valóban a növendék *szükségleteiből* fakadjon, mert csak ezek kielégítésének irányában várható a belülről fakadó cselekvés, lévén minden cselekvés őseredeti rendeltetése: valamely (pszichés) szükségletünk kielégítése. (Az ú. n. „pótkielégítésekről“ később lesz szó). Az ilyen felhívás-jellegű képzetekből a pszichés mezőben különböző „vektorok“, vagyis irányító erők indulnak ki, melyek ismét vonzó, vagy taszító lehetnek, — a fentebbi példában a „lovagias viselkedésnek“ konkrét elkép-

¹ Ez a kifejezés a berlini alaklélektani iskola szótárából való. Pszichikai mezőnek nevei K. Lewin („Vorsatz, Wille, Bedürfnis“, 1926, — és „Die psychologische Situation bei Lohn u. Strafe“, 1931) a növendék eszméletében többé-kevésbbé tudatosan jelenlévő szemléletek, képzetek és gondolatok tömegét s főleg ezeknek „felhívó“, vonzó, vagy taszító jellegét; innen bizonyos irányító erők, „vektorok“ indulnak ki, melyek a cselekvéseknek előre bizonyos lehetőségeket nyitnak. A „lelki mező“ fogalma továbbfejleszti a régebbi „lelki konstelláció“ gondolatát.

zelése ösztönző hatással van a növendék személyiségére, azaz megkezdí a megfelelő mozgások (lereagálások) kiváltását. Mi adja meg azonban ezt az irányító és kiváltó erőt, a közvetlen impulzust a „lovagias viselkedés“ felé? Erre a kérdésre ad választ az Elsenhans-féle meghatározásnak ez a részlete: az „*érzelmes*“ elképzelés, — vagyis maga az érzelem, indulat, mely a szükségleteknek s így a felhívás-jellegeknek mindenkor velejárója. Az érzelem természetéhez tartozik ugyanis az, hogy nemcsak a *jelen* reális helyzetekből eredhet, hanem az *elképzelt jövő* élményből is; ha *elképzeltjük* magunkat valamely borzalmas szituációban, *már most* félünk, elápadunk, „hajunk az égnek áll“ stb.; a képzeletnek valós értéke van a hozzákapcsolódó érzelmek játéka miatt. Ebben áll röviden az „*indítékok pszichológiája*“, melynek ismerete nagyon fontos a tanítás, sőt az egész nevelés lelki mechanizmusának átértéséhez. — Ezen néhány ismeret birtokában most már tájékozódhatunk az *indítéknyújtás technikájának* gyakorlati kérdéseiben is. *Motivummá* tehát akkor tehetünk valamely eszmét, eszményképet, parancsot stb., ha *értékét* megmutatjuk. Ez az „érték“ azonban csak akkor lesz azé, ha a növendék igazi, fejlődésében gyökerező szükségletet elégít ki és érzelmes impulzust kelt benne, azaz benső „felhívást“ intéz hozzá. Az „értékelátatásban“ van a szónokok, népvérek, vezető egyéniségek igazi ereje, ez az a varázs, melyben fogva tartják a vezetett tömeget. Ennek az ismeretnek hiányából érthető oly sok „erkölcsi prédikáció“ teljes hatástalansága és terméketlensége. Az érték *belátásnak* az igazi *értékek* belátásán kell nyugodnia. A végső igazi érték mindig: a növendék *boldogsága*, — az *igazság* által. Ennek az értékelátatásnak művészetéhez tartozik (a szükségletek alapos ismeretén s felhasználásán kívül) még az is, hogy a nyújtott indítékot ne tukmáljuk, ne kényszerítsük rá a növendékre, hanem tartsuk tisztetben az ő *gondolkodását* és *választási szabadságát*. (Hiszen kényszerítéssel úgysem lehet valódi „belátást“ keletkeztetni.) Ismerjük el, kifejezetten, a növendék ítélet- és választásszabadságát. Az értékelátatásnak mindig a valódi végső értéken, t. i. a növendék boldogságán kell nyugodnia, de az eljárásunk csak akkor helyes, ha egyúttal *élményt is nyújtunk* neki a tanításban, *élményévé* tesszük, elbensőítjük számára az indítékot. (Az élmény-nyújtás egyébként is a tanításnak pusztán ismeretközli alakjaiban is korszerű követelmény — jóllehet, itt az igazságnak belátása már magában véve is motiváló erővel hat. Csak ezen feltételek között válik a parancs, az eszménykép valóban lelki indítékká s tanításunk csak így eredményezhet erkölcsi hatásokat. — A motiváció esetei két nagy csoportra oszlanak: A) a *mesterséges* és a B) *természetes* indítéknyújtás osztályaira. Mesterségesnek azokat az indítékokat nevezzük, me-

lyekben az ú. n. „kondicionált“ reflexeket és reakciókat váltunk ki a növendékből, — míg a természetes motivációnál az indítékhoz természetesen, pszichés oki kapcsolattal csatlakozó viselkedést váltunk ki.

Mesterséges lesz a növendék reakciója pl. ha a jó tanuláért jutalmat (pl. kerékpárt) helyezünk kilátásba. A szorgalmas tanulást ilyen esetben úgy idéztük elő, hogy az eredeti (hiányzó) felhívás jellegzetes mesterséges felhívás-jelleggel pótoltuk; t. i. magában a tanulás anyagában, a hozzákapcsolódó tevékenységekben (iskola) a növendék semmiféle indítást, ösztönzést, felhívást nem talált a tanulásra ezen példa szerint. Ilyen eset még: mikor a gyermek hálátlanságának következménye gyanánt jövő boldogtalanságát, vagy hasonló sorsot helyezzük kilátásba, stb. Az ilyen indítéknyújtás igen sokszor előfordulhat az oktatás belső tartalmában is, de még inkább az erkölcsi tanításban. Ilyenkor oly felhívásjellegeket kapcsolunk össze az elképzelt és elővetelezett helyzettel, aminők még vele a növendék tudatában sohasem kapcsolódtak és a lelki élet rendes törvényei szerint nem is kapcsolódhattak. — Viszont *természetes* az indíték s a reá való reakció abban az esetben, ha a jövőben elképzelt cselekvésmód és felhívásjelleg között kezdettől fogva, a dolog természete szerint, kapcsolat állott fenn. Példa gyanánt felhozható egyes büntetéselméletek „természetes-reakciótana“ (Rousseau, Spencer), amely szerint semmilyen büntetés se legyen más, mint az elkövetett tett természetes következménye, vagy legalább is közelítse meg a „természetnek“ a büntetését (l. alább).

Természetes indítékokat háromféleképen nyújthatunk: *logikai* úton, a növendék *gondolkodásának* felhasználásával; — *képzetekkel*, ezeknek erősítése, vagy gyengítése útján; — s végül *érzelmek* felkeltésével, vagy erősítésével. A „*tanítás*“ nevével jelzett sokféle ráhatásmódok egyike, vagy másika a három motiváció valamelyik esetére okvetlenül ráillik (a *tisztán érzelmi* úton történő motivációt más helyen tárgyaljuk). Lássuk ezeket egyenkint:

a) *Természetes indítéknyújtás a gondolkodás segítségével*, — Valamely *tárgyi igazság* önmagában még nem nyújt indítékot a növendék állásfoglalására, érzületének kialakítására, vagy megváltoztatására, — akár felnőtttről, akár gyerekekről van is szó. Ahhoz, hogy valamely igazság életünk és tevékenységünk indítékává váljon, szükséges, hogy azt valódi igazság gyanánt *megismerjük* és *elismerjük*. Az igazságnak az emberi lélekben nagy motiváló ereje van; innen van az *igazságra való nevelés* rendkívüli fontossága. A tanítónak önmaga személyiségében is arra kell törekednie, hogy legjobb tudása és őszinte lelkiismerete szerint a tárgyi igazságot keresse és becsülje minden téren s neki alázatosan szolgáljon (l. *Buytendijk* szép kis művét: „Alázatos-ságra való nevelés“, megj. német fordításban: „Erziehung für Demut“); — másrészt növendékeit is arra nevelje, hogy mindenben az igazságot keressék, neki hódoljanak és tevékenységük, életük vezércsillagává tegyék. Ennek az eredménynek eléréséhez az első feltétel: az igazság *beláttatása*. A másik feltétel:

az igazság *értékének* beláttatása, ami bizonyos *önzettelenséget*, saját önös érdekeinkről való lemondást követel. A növendéknél a tanítás egyik általános feladata ebben az irányban van: felvilágosítani a (fejlettebb) növendéket, hogy gondolkodásának ún. „*heterogén tényezői*“, vagyis a tiszta igazságtól *eltérítő* erői mily gyakran félrevezetik és az igazságtalanságok, tévedések szolgálatába hajthatják még a jóindulatú egyéneket is. A gondolkodás *fegyelmezése*, a *gondolkodásnak* megtisztítása ezektől a meghamisító elemektől, a gondolkodásnak „az igazság alázata“ való ezen nevelése nem történhetik meg az *önzettelenség* erőfeszítései nélkül. Az oktatásban szemügyre vehető heterogén, eltérítő tényezők: az előítéletek, elfogultságok, az előzetes érzelmi állásfoglalások, hagyományok, neveltetés, pártfegyelem stb. mindenféle torzításai; ezek a lelki rugók nagyon erősek lehetnek már az ifjúkorban is és főerejük a *gondolkodás hézag-talan egységesítésének szükségletéből* ered s abból, hogy a mondott eltérítő és torzító tényezők a növendék elhatározásait, döntéseit, cselekvéseit mint előre készen álló felhívásjellegek döntően befolyásolják. Ezeket kell a helyes nevelésnek pótolnia az *igazság-értékkel*, mint egyedüli végső és emberhez méltó felhívásjelleggel.

Elsenhans (i. m. 26. l.) helyesen rámutat arra, hogy *gondolkodásunk egységességének és következetességének szükséglete* mily sok esetben eltérítheti a nem eléggé fegyelmezett személyiséget az igazságtól. Az ilyen egyén „tényeket félre magyaráz, ellenmondásokat nem vesz észre, hézagokat kitölt fantáziájával, csak azért, hogy saját nézetét ne kelljen megváltoztatnia. Az egyén szellemi önállításának (önérvényesítésének) érdeke egybeesik itt az ő belső lelki élete egységességének érdekével“. Ez az önzés pszichológiája, melyet az érdektelen és önzetlen igazságszolgálat eszményével törekszik felcserélni a nem-es irányú nevelés és tanítás.

De felhasználhatja a tanítás ezt a logikai hajlamot még másként is. „A *gondolkodás következtessége*“ nagyon vonzó és eredményes célkitűzés nemcsak a felnőtt, hanem a gyermek és ifjú számára is. Az igazságot úgy is szolgálhatjuk s indíttá tehetjük bizonyos esetekben, ha a világosan nem látó növendék előtt felfedjük, hogy bizonyos új igazság egyenesen az ő *gondolkodásának* logikai következménye s így reá nézve értékes és kötelező indíték (felhívás-jelleg); vagy pedig, ahol az ő eddigi gondolkodása jutott ellentétbe elvitázhatatlan tényekkel, vagy igazságokkal, akkor rámutatunk az önzetlen „alázat“ szükségességére: hódolnia kell az igazság előtt s le kell vonni a következményeket. Ilyenkor a tanítás már sokszor a *rábeszélés, megindítás* szónoki és művészi eszközeivel (szuggesztió) dolgozhat: úgy kell beszélnünk, „hogy a márványszív meginduljon s az agyag gondolkodni kezdjen.“

A logikai okoskodás és igazság-belátás útjai azonban a gondolkodás *anyaga* szerint más- és másfélék lehetnek. Más az in-

dítéknyújtó ereje egy matematikai igazság átértésének és egészen más az erkölcsi jellegű megismerés motiváló ereje. Röviden arra szeretnénk csak rámutatni, mily lélektani mozzanatok szükségesegek egy *eszménykép* megalkotásához a növendéknél és minő szerepet játszik itt a természetes indítéknyújtás? Első kellék, hogy az eszménykép a növendék *természetes* (lelki) *szükségleteiből* fakadjon. Még az ú. n. „szublimálás” útján nyert erkölcsi eszményképek is a természetes, valódi szükségletek forrásaiból erednek, feltéve, hogy *valódiak*, vagyis igazi vonzó, „felhívás-jellegű” van. Második követelmény, hogy *élményszerűek* legyenek a növendéknek nyújtott eszményképek, máskülönben tőle távol állva, halványan és erőtlenül és gyökértelenül tengődnek a növendék lelkében:

Példák: A serdülő fiúk előtt a dolog természete szerint vonzó és értékes a lovagiasságnak, a gentleman-nek eszményképe. A nevelő eljárása arra törekszik, hogy felvilágosításaival, útmutatásaival, az eszmény szépségének, nemességének, nagyszerűségének (egyszóval értékességének) feltűntetésével az eszménynek a növendék lelkében már amúgy is meglévő *felhívásjellegét* minél jobban *megegyeztse*, hangsúlyozza. A nevelő ilyen motivációja „természetes” indítéknyújtás. — Ugyanígy járunk el, ha a mértéktelenség büntetése gyanánt különféle betegségeket helyezünk kilátásba, mint annak természetes következményeit, stb. Világos, hogy az ilyen motivációk ereje és hatásossága attól függ, mennyire sikerül a megfelelő oki kapcsolatok *élményszerű beállítás* tárgyivá tenni, vagyis hogy mennyire válnak motivumaink valóban felhívásjellegekké. Az oly motivációkkal, mint mikor pl. a szülők iránt való hálátlanságra Isten büntetését helyezzük kilátásba, óvatosan kell bánnia a nevelőnek, mert ezek felhívásjellege nehezen válik élményszerűvé: hiányzik ugyanis a megfelelő tapasztalás és így a megfelelő „taszító vektor”.

Felmerül a kérdés: vajjon a növendék gondolkodásának igénybevételével valóban a *természetes motiváció* útján haladunk-e? Mivel a bizonyosságra, a gondolkodás következetességére, az igazságra való törekvés az emberi értelem és személyiség egyik leghatalmasabb *természetes* szükséglete, — és a vele kapcsolatos felhívásjellegek és kielégülések alapjai a növendékben kezdettől fogva megvannak, azért nyilvánvaló, hogy a gondolkodtatás útján nyert indítékok is *természetesek*. A tanítás egyik legfőbb törekvésének oda kell irányulnia, hogy ezt a természetes indítékszükségletet és az igazságnak abszolút *érték* gyanánt való megértését minél jobban megszilárdítsa és valóságos *szó-kássá* fejlessze ki a növendékben. —

A tanítással összefüggő egyéb gyakorlati lélektani kérdéseket: a módszernek, a tanítás-tárgyknak lélektanát és a tanulás kérdését a jelen összefüggésben már nem tárgyaljuk.

β) A természetes indítéknyújtás másik útja a növendék *képzetvilágának* mozgósításával történik. A gondolkodás erőinek igénybevétele is megtaníthatja a pszichológust arra, hogy „tisztá gondolkodás” nincs olyan értelemben, mintha a képzetektől mentesen tudnánk gondolatokat alkotni s következtetni; de különösen az eszményképek megalkotásához nélkülözhetetlen a képze-

teknek s a fantáziának működése a növendékekben. Mikor tehát a gondolkozást a növendékekben működésre serkentjük, akkor egyúttal képzeiteit is mozgásba hozzuk, mikor az egyiknek felhívásjellegeit erősítjük, vagy gyengítjük, akkor ugyanezt tesszük a másik lelki tevékenységgel is. Erről most bővebben nem szólnunk; a képzetvilággal kapcsolatban inkább egy egészen sajátos ráhatásról teszünk néhány észrevételt s ez a pszichoanalízis, mint „tanítás“ és szerepe a nevelésben.

A képzetek és felhívásjellegek erősítésének és gyengítésének elméletéhez tartozik Freudnak és iskolájának ismeretes módszere: a lélekelemzés. Erről *Elsenhans* (i. m. 18—25. ll.) kimerítően tárgyal. Nem lehet célunk e helyen az egész lélekelemző pszichológia ismertetése, vagy kritikája; hiszen csak a tanítással kapcsolatos kérdések fejtegetése a feladatunk. Viszont ebből a szempontból Freud és utódainak elmélete és gyakorlata elvitathatatlanul fontos. Freud lélektanának kritikus pontjai különben is főképen más területeken vannak: az ösztönök, és a tudatalatti („tudatelőttés“), az elfojtás, a cenzúra, a traumák, — továbbá a világnézetté szélesedő pánszexuáлизmus e tanban az igazi nagy problémák. (V. ö. *Boda*: A Freud-féle lélektan; Debreceni Szemle 1926/27. — *Schnell J.*: A gyermekkor psychopathológiája, 1933. 9. kk. II. — *Schmidt F.*: A pszichoanalízis és a pedagógia, 1934.) A pedagógiai lélektant közelebből csak a gyermekkori szexualitás kérdése érdekli (erről szintén nem szólhatunk jelen cikkünkben), továbbá a *komplexek elemzése*; ez utóbbi érdekel bennünket legközelebből s erről a tanítás kérdésével kapcsolatban szólnunk kell. A freudi lélektan egyik alapgondolata az, hogy lelki zavaraink, neurózisaink bizonyos *komplexekből* erednek, vagyis a tudatlanba visszaszorított és érzelmi súllyal bíró *képzetcsoportoktól*; a beteg személyiség, de az egészséges is, azért fojtja el ezeket a képzeteket, mert a magasabb, erkölcsi én, a „cenzúra“ helyteleníti, erkölcstelennek, illetlennek találja őket. A nevelői befolyásolásnak első lépése itt Freud szerint az, hogy ezeket a lelki sérüléseket (traumákat) okozó képzetkomplexeket meg kell találni; ehhez a feladathoz főképen az álomfejtés „királyi útja“ vezet el Freud szerint; miután megtaláltuk a lelki bajokat és okozóikat, meg kell tőlük szabadítani a szenvedőt. Az elfojtott képzetek ártalmatlanná tétele a tulajdonképeni „analízis“; rossz hatásuktól úgy fosztjuk meg őket, hogy a tudattalan lelki rétegből a *tudat világosságába emeljük*, azaz „lereagáltatjuk“ őket. Ez az a „világi gyónás“, melynek megtisztító, kathartikus jellegéről sokat olvashatunk a lélekelemzés kritikai irodalmában. Ha valamilyen régen elfojtott s bennünket kínzó gondolatot tudatunk, világosságába emelünk, elbeszéljük, — ha bizalmasan feltárjuk bensőnket, ha „kisírjuk magunkat“, akkor kétségtelenül megkönnyebbül a lelkünk, nyomasztó érzéseink megszűnnek, — „megtisztultunk“. A lélekelemzés gyakorlata azonban nem elégszik meg ezzel az egyszerű lereagálással, hanem arra törekszik, hogy a beteg ne csupán a zavart okozó képzetkomplexust ismerje meg, hanem az ennek mélyén lappangó *végző lelki okot is*, melyből a kínzó képzetek erednek. — Ha ezt az eljárást közelebből szemügyre vesszük, akkor látjuk, hogy itt a „tanítás“ neve alá már alig sorolható lélekgyógyításról (pszichoterápiáról) van szó, melyet csak egy vékony szál fűz a tanítás egyéb fajtáihoz. Ez a szál a *képzetek szerepe a pszicho-*

anatikus gyógyításban. Miről van ugyanis itt szó? Olyan gyógyító eljárásról, melynek eszköze: bizonyos nem-tudatos képzeteknek (a komplexeknek) tudatossá tétele, az eszmélet világosságába való emelése, — még pontosabban az ártalmas képzetek *tudatfokának erősítése*. Épen ezen a ponton mutatkoznak a lélekelemzés elméletének és gyakorlatának veszedelmei; ha a nem-kívánatos (szexuális) képzetek tudatfoka erősödik, ezzel vajjon nem erősödik-e egyúttal negatív „felhívásjellegük“ és a velük kapcsolatos „vektor“ ereje is? Nem volna-e hasznosabb ezeket a képzeteket inkább *gyengíteni*? Nem vezet-e a saját lelkünkkel való aprólékos foglalkozás, a múlt élet részleteinek kinos felkutatása: aggodalmaskodásra, hipochondriára, az eddigi lelki egyensúly elvesztésére? Nem biztosítja-e jobban a lelki egyensúlyt a múlt kínzó képzeteinek gyengülése, felejtése, mint azok felrázása, felelevenítése? És alkalmazható-e ez az eljárás az *egészséges* emberre és a *gyermekre* is? — A pszichoanalízis a tudat világosságába emelt képzetesoportot *további feldolgozás* alá is vonja; egyfelől megtisztítani törekszik a károsan ható elemektől, — másfelől pedig a velük esetleg kapcsolatos hasznos elemeket erősíteni. Ez történhetik annak *belátásával* (és beláttatásával), hogy az egyén vágyai, törekvései, melyek a zavart okozták, helytelenek voltak; az egyén most már *elítéli* őket. Egy másik mód a megismert vágyak és tendenciák *kielégítése*, akár a maguk természetes alakjában, akár pedig átalakított formában, „szublimálva“, magasabb erkölcsi térré átvéetve s ott értékesítve az eredeti (szexuális) életenergiát. Ez a kezelési mód azonban ismét csak annyiban tartozik jelenlegi témánk körébe, amennyiben az eredeti érzéki és káros életenergiák szublimálásához értékes és erkölcsös életcélok kitűzésére is szükség van, ezt pedig a *tanítás*, felvilágosítás, alkalmi útbaigazítás, eszménykép-nyújtás, stb. alakjában adja a lélekelemző, vagy az élet más tényezője (lelki vezető pszichoterapenta) az analizált személyiségnek. E tekintetben különösen O. Pfister, svájci lelkész törekszik a keresztény világfelfogás és nevelés számára hasznosítani a pszichoanalitikai iskola tanulságait (v. ö. O. Pfister: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher? 1923.).

Várkonyi Hildebrand dr.

A személyiségpedagógia egy újabb iránya.

A pedagógiának és a pedagógiai lélektannak ezen új iránya a német milió kutatásból nőtt ki. Tulajdonképpen megalapítója Adolf Busemann, de igen sokat köszönhet Müller—Freienfels milió kutatásai emléletének, William Stern személyiségtanának, P. Bode gyakorlati milió kutatásainak és még számos más német kutató részletező munkásságának. Magyarországon Vértés O. József vizsgálatait haladnak a német kezdeményezők nyomdokain. A milió kutatás viszont éppen pedagógiai problémáktól indítva fejlődött. Amint maga Busemann is rámutatott, a tömegnevelés (pl. proletárnevelés) és az egyes rendkívüli esetek

(nem megfelelő környezetben helytelen irányban fejlődött gyermekek) pedagógiai kérdései adták az első indító lökéseket a gyermekek miliójének tervszerű, tudományos vizsgálatára. A környezet ismeretének szükségessége talán a nevelés szükségletével egyidős, mégis a környezet módszeres vizsgálata, — mint külön tudományág, — csak az utóbbi évek produktuma. A milió kutatás a ma valóságtisztelet felé hajló világszemléletének egyik megnyilatkozása, amennyiben a mai pedagógus nem elégedhet meg a gyermek, mint elvont iskolai alany ismeretével, hanem igyekszik a növendék életét a maga teljességében, természetes miliójébe ágyazottan megismerni. Különösen akkor, mikor az öröklétan is hajlik afelé a megállapítás felé, hogy a milióhatások nemcsak a születés után, hanem már az öröklésben is éreztetik hatásukat. A mai tudományos törekvéseket szemlélve azt tapasztalhatjuk, még pedig különösen a filozófia, lélektan és pedagógia területén, hogy eddig ellentétes felfogásokat egymással összeegyeztetni, szintézisbe olvasztani igyekeznek. Ennek az összeegyeztető iránynak köszönhető, hogy a milióelméletben is a milió, *vagy* egyén kérdésre egy szintetikus választ, milió és egyén feleletet adott a tudomány. Azelőtt ugyanis egyesek szerint az egyént teljesen a milió határozta meg, az egyént fehér lapnak tekintették, melyre minden tulajdonságot a tapasztalat vés. (Pl. a felvilágosodás egyes filozófusai és nevelői.) Mások szerint a milió teljesen az én szubjektív alkotása. (Pl. az ideálistikus filozófia egyes szélsőségesebb hívei szerint.) Ma azt valljuk, hogy milió és egyén nem egyelodalúan határozatnak meg egymás által, hanem kettejük között kölcsönhatás van. William Stern „konvergencia” fogalma szerint az egyén örökletes alapjának és a milióhatásoknak a találkozásából, — ahogy ő mondja, konvergenciájából, — tehát kölcsönös hatásként keletkezik az egyénben valóságosan kialakuló kép a világról. Busemann ezt úgy fejezi ki, hogy nem lehet csak egyénről vagy csak milióról beszélni, hanem mindig a kettő *viszonyát* s az egyént a milióhoz fűző szálakat és tevékenységeket kell vizsgálni. Vagyis a milió és egyén közt funkcionális viszony van s éppen ezért helyesebb a két elemet egyetlen rendszerben, mint milió-egyen rendszert vizsgálni.

Ezen új iskola hívei szerint az egyénben és a milióban egyaránt különböző rétegek fedezhetők fel. A milióban: 1. fizikai réteg, mely magába foglalja az illető környezet sík, vagy hegyes voltát, klímáját, stb. 2. élettani, biológiai réteg, mely növény és állattani részekre bomlik, 3. szociális réteg, melyet az egyénnel személyes viszonyban lévő többi ember képez, vagyis az a közösség, melyben az illető beletartozik és végül 4. a szellemi réteg, mely az emberi kultúra termékeit foglalja magába. Az egyénben élettani, szociális és szellemi rétegeket különböztetnek meg. Az egyén rétegei, helyesebben a személyiség rétegei

a milióvel szemben, szükségleteket és cselekedeteket tartalmaznak. A milió pedig a személyiség mindezen rétegeire hatást gyakorol. Tehát ezek a szálak: szükséglet, hatás, cselekvés, — fűzik egybe a milió-egyén rendszert.

A rétegek és viszonyaik további részletezésében a különböző kutatók véleménye eltérő. Jelenleg Busemann eredményeit tartjuk szemelőtt, mert ő vonta le következetesen eredményeinek pedagógiai következményeit és így jelenleg elsősorban az ő rendszerének ismertetését tartjuk fontosnak. Abban természetesen az összes kutatók megegyeznek, hogy bármily szempont szerint különítsék is el a személyiség és a milió rétegeit, azok sosem jelentenek merev egymásmellettiiséget, vagy egymásföltöltiiséget, mert egymással szerves kapcsolatban vannak s egymásra állandóan kölcsönös hatást gyakorolnak. Inkább úgy képzelhetők el, mint valamely szerves egész kisebb. részei, melyek azonban az egészbeágyazottak s értelmüket és szerepüket is az egésztől nyerik. Busemann a maga felosztásánál időrendi, fejlődésbeni sorrendet követ. Az egyénnél kétségkívül elsősorban fejlődik ki a biológiai réteg, utána a gyermek érzelmi és akarati lelki funkcióinak elkülönülésével a szociális réteg, s végül az értelmi tevékenységek kibontakozásával a szellemi réteg. Ennél a gondolatnál kapcsolódik be Busemann pedagógiai elgondolása. Szerinte a nevelés „segítség, melyet a fejlettebb ember a fejlődésben lévő embernek a tökéletesedés útján nyújt...”. B. hangsúlyozza a nevelő tevékenységének érzelmi és ösztöni indítékait, melyekkel szemben a növendék ugyancsak ösztönös

vezetést és segítséget kereső tendenciákat tanúsít. Ezzel tehát mintegy a milió-egyén rendszer (jelenleg a nevelő a *milió* egyik eleme s növendék a hatásokat befogadó *egyén*) kölcsönös funkcióinak elvét is hangsúlyozza. A személyiség rétegeihez igazodnak a nevelés fokozatai és ágai. A nevelés „erőforrásai” azonban minden fokon a nevelőben és növendékben fakadó, egymásnak megfelelő ösztönök és akarati indítások. A nevelés első foka az ápolás, mely a kisgyermeket biológiai szükségleteinek kielégítésében segíti. Ebben az esetben a nevelős erőforrásai a nevelő részéről az ápolási ösztön (Pflegetrieb) a növendék részéről pedig az ápolás keresésének (Pflegesuchtrieb) ösztöne.

Eppen az ösztöni megalapozottságból következik, hogy az ápolás, ép úgy, mint a nevelés többi ága, teljesen sohasem mechanizálható. A szükségleteket kielégítő eszközök nyújtása nem meríti ki az ápolás fogalmát, mert az utóbbihoz az ápolás, illetve ápoltatás élménye és szeretettjeljes lelki kapcsolata is lényegesen hozzátartozik. Az ápolás tevékenysége jelentős részben az iskolai nevelés körén kívül esik. Annál nagyobb szerep jut azonban az iskolai nevelésnek a második fokon, vagyis abban a te-

vékenységben, amit Busemann magyarra helyesen le nem fordítható szóval *Vergesellschaftung*nak nevez. Ez a fogalom természetesen nem a köznapri értelemben vett „társasággal való el-látás“, mert itt *Gesellschaft* a tömeg (*Masse*) ellentétéként az én-te viszonyuláson felépülő közösséget jelöli. A *Vergesellschaftung* tehát az egyénnek a milió szociális rétegéhez való viszonyát segít kiépíteni. A nagyobb emberi közösségbe a gyermek, már mint egy kis közösségnek (szülő—gyermek) a tagja kerül. A gyermeket szociális miliójének különböző tagjai, illetve csoportjaihoz különböző viszonyok fűzik s a *Wir-Erlebnis*, vagyis közösségi élmény alakjában átélt szociális viszonyok igen eltérő és sokszor ki nem számítható hatással alakítják a gyermeket s különösen személyiségének szociális rétegét. Ezzel szemben az iskola a tervszerű milióhatások összessége. A terv-szerűség természetesen csak bizonyos korlátokon belül s inkább mint törekvés érvényesül. Az iskolai közösségek, melyekbe való beleilleszkedés a növendék feladata s amiben az iskola tervszerű segítséget kell, hogy nyújtson: a nevelő és növendék szociális viszonya, továbbá a növendékek közössége. A beilleszkedés, illetve az abban való segítség mindkét esetben ismét az emberi ösztönök természete szerint s azok kiaknázásával megy végbe. Csak később, a fejlődés magasabb fokán kapcsolódnak be a nevelés, — ezúttal a közösségbe való beiktatás — úgynevezett másodlagos erőforrásai, melyek már az akaratra építenek. A növendék és nevelője közti viszony elsősorban a növendék utánzási ösztönének hatása alatt alakul. Az utánzásnál erősebb hatásbefogadás a szuggeráltság, mikor a növendék nemcsak más cselekvését veszi át öntudatlanul, hanem az egész idegen akaratot, sőt lelkiséget is, öntudatlanul a magáénak érzi. A szuggeráció igen hatalmas eszköz a nevelő kezében. A nevelő munkáját elősegítő utánzás és szuggerációval szemben igen jelentős szerepet játszik egy gátló tényező, az, amit Busemann pedagógiai dacnak nevez. Fejlettebb fokon viszont nagy könnyebbiséget jelent a tudatos engedelmeskedés és igyekecs. A növendékek egymásközti közösségét a bajtársi (*Kameradschaft*) viszony jellemzi. Ennek két motivuma a „sorsközösség“ és a kölcsönös segítség. Idetartozó fontos probléma a koedukáció kérdése is. Különösen ezzel kapcsolatos az „ösztönök szabályozása“, ami azonban minden helyes szociális viszonyulásra, közösségbe való beleilleszkedésre nézve is igen jelentős. Az ösztönök szabályozásának módszerei: a pótkielégítés, (a robinzonkorszak kalandvágýát kalandos történetekkel elégitik ki), figyelemelterelés, egy ösztön helyett egy másik uralomrajuttatása (harci ösztönt félreállítani azzal, hogy az önérvényesítés ösztönét rendkívüli teljesítmények szolgálatába állítjuk), munkával, foglalkoztatással az öszkon a növendék belátására, akaratára való hivatkozás. Mindezen

eszközökkel, továbbá akaratneveléssel fejleszthető ki a „szociális beállítódás“, ami lényegében a cselekvések rendszeres, másokra jóindulatúan tekintő motiválásában („Motivationsgewohnheit“) rejlik.

A növendék szellemi fejlesztését nem választhatjuk el a közösségre és a közösségben való neveléstől. Az iskolai közösség egyúttal egyénfeletti szellemiségnek a hordozója is, ennyiben tehát „bildende Gemeinschaft“. Nagyrészt maga a szociális miliő a hordozója a szellemi miliőnek. Méginkább áll ez az iskolára, mint a szociális miliőre s különösen annak egyik igen jelentős elemére, a nevelőre vonatkozóan. A szellemi miliő és a növendék közt ismét ösztönökön és akaraton alapuló dinamikus kapcsolat van, mely őket egymással összeköti. A növendék részéről ennek a kapcsolatnak az alapjai: az érdeklődés, az élmény, alkotás-vágy, tudásvágy, stb., a nevelő részéről pedig a közlés-vágy, vezetésre való hajlandóság, megértésre, követők nevelésére irányuló vágy, stb.

Nem részletezzük az itt felvetett gondolatok továbbfejtését, inkább csak arra szerettünk volna rámutatni, hogy ezen új pedagógiai iskola hívei mindig a növendék és a miliő adottságaiból indulnak ki s azokat a szálakat keresik; melyek a gyermeket és a külvilágot mindkét adottság természetében gyökerezve, eleven szálakként összekapcsolják. Ilyen természetes, életés kapcsolatok ismeretében nem lesz nehéz a nevelés célját valóban az életbeágyazottan, a növendék legtöbbször ösztönös szükségleteihez alkalmazottan elérni. A feladat tehát: megismerni a gyermeknek azon sajátosságait, melyeknek alapján az egész külvilághoz való viszonya alakult. Ezek a sajátosságok pedig nagyrészt miliőjének hatása alatt fejlődtek s így szükséges a gyermek ismeretéhez miliőjének s kettőjük egymáshoz való viszonyának minél teljesebb ismerete is. Így például egészen más adottságokkal lép az iskolába egy parasztgyermek, mint egy proletárgyermek, vagy egy olyan, aki eddigi életét jómódban, elegáns nagyvárosi környezetben élte le. Nemcsak tapasztalati és ismereti anyaguk lesz különböző, hanem az egész világgal szemben való beállítódásuk, érdeklődési irányuk, sőt lelki szerkezetük is. Mások lesznek tehát azok a pedagógiai eszközök is, melyeket nevelésüknél legcélszerűbben alkalmazni lehet. Példának csak a parasztmiliő sajátosságára és ennek következtében a parasztgyermekeknek a többiektől eltérő beállítódottságára hívjuk fel a figyelmet. A parasztélet szükségletei folytán a gyermekek nevelése más miliőből kikerülő gyermekekével szemben a legnagyobb eltérést abban mutatja, hogy nevelésük egyáltalán nem történik semmiféle „nevelési elv“ szerint. Nem nevelik őket, hanem természetesen belenőnek a felnőttek világába, sőt sokszor már iskolás koruk előtt tevékeny részt vesznek a család termelő munkájában. A parasztok gyermekeiket *miniatur*

felnőttként kezelik, kiknek a családban elfoglalt szerepe, ruházása, és elválasztás után már étkezése is csak fokozati és mennyiségi eltérést mutat a felnőttekével szemben. Öt éves gyermek igen sokszor pásztorkodással, házkörüli segítséssel anyagilag is hozzájárul a felnőttek munkájához. Éppen ezért a lehetőségek határára belül gondolkodásuk, érdeklődési körük sokkal komolyabb s koraérettebb színeket mutat, mint a városi gyermeké. Őt is elsősorban a gazdasági elemek érdeklik, már tud a család anyagi gondjairól; külön gyermeki játékokat s különösen játékszereket már csak anyagi okok miatt is alig ismer. Szórakozásai is többnyire a család felnőttébb tagjainak a termelő munkára vonatkozó tevékenységeit utánozzák, gyermeki méretek határain belül. A miliő elemeivel személyes kapcsolatban van, még fokozottabb mértékben, mint a városi gyermek. Nem nagyon ismer általános fogalmakat, csak az „ő kapájukat, az ő kutyájukat, az ő lovukat”, stb. A családtagok után a család állatállományának tagjaihoz fűzi a legintenzívebb érzelmi kapcsolatot. Fantáziavilágában, hiedelmeiben még fokozottabban keverednek reális és irreális erők, mint az a gyermekek mágikusabb szemléletében általában jelentkezik. Tekintve, hogy mindent tapasztalás, még csak nem is szoktatás, hanem egyszerűen szokás által sajátított el, a szó hatalma, értelmi ráhatás lehetősége vele szemben igen csekély. Mindezen tulajdonságok kialakulásában igen jelentős szerepet játszik az, hogy maga a felnőtt paraszt is a városi emberektől igen eltérő tulajdonságokkal rendelkezik. Mint-hogy ennek végigelemzése jelenleg nem lehet feladatunk, csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a magyar pedagógiának éppen egyik legfontosabb feladata lenne a parasztnvelés kérdésének megoldása. Nemcsak általános pedagógiai, hanem nemzeti szempontból is. Németországban már részletes paraszt miliő kutatás szolgálja a helyes megoldás lehetőségét, — hogy csak P. Bode, vagy D. Rodieck munkáit említsem, — nálunk pedig lakosságunk foglalkozási arányszámát tekintve, még sokkal fontosabb lenne a kérdés alapos vizsgálata. Emellett fontos lenne a proletár miliő vizsgálata is, mert éppen ez a két miliő az, mely határozott struktúrát mutatva, a benne élő egyedekre nagyobb mértékben gyakorol hatást. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy mindezen miliók gyermekei számára más és más nevelői célkitűzések és eljárások szükségesek (bizonyos határokon belül azonban igenis szükségesek és részben meg is vannak), ellenben éppen az egyetemes nevelői szempont érvényesülésének sikere megkívánja, hogy a cél elérését mindig a helyzetnek megfelelő adequát eszközökkel szolgáljuk.

A következő műveket ajánlhatjuk az érdeklődők figyelmébe:

A. Busemann: Einführung in die pädagogische Milieukunde. 1927.

A. Busemann: Handbuch der pädagogischen Milieukunde. 1932.

A. Busemann: Pädagogische Psychologie, 1932.

D. Rodieck: Der bauerliche Lebenskreis und seine Schule, 1933.

H. Kautz: Im Schatten der Schlote, 1926.

Továbbá P. Bode és Müller—Freienfels munkáit. Cikkeik megjelentek a Handbuch der pädagogischen Milieukunde-ban, Busemann szerkesztésében.

Dr. Tomori Viola.

A koncentráció a német nyelv tanításában.

A cselekvő oktatás elvének következetes végrehajtása egy nagyon fontos elv felismerésére és szükségszerű alkalmazására vezet. Ez az elv a *koncentráció* elve, mely a legszorosabb összefüggésben áll az öntevékenység elvének célkitűzésével, sőt annak egyenes folyománya, mert a nevelés egységét szolgálja.

A koncentrációnak a cselekvő oktatásban érvényesülő nagy jelentősége legjobban úgy szemlélhető, ha típusként szembeállítjuk egymással a passzív iskolát az aktív iskolával. De minden félreértés elkerülése céljából hangsúlyozni kívánom, hogy a passzív és aktív elnevezés tisztán a tanulónak a tanításban való cselekvő, vagy csak befogadó szerepére vonatkozik, s távolról sem akarja az iskolai munkát ferde világításba helyezni. Tehát visszatérve a fenti típusok összehasonlítására, a célkitűzésük szembeszökően különböző. A passzív típusnál a tananyag-nak minél nagyobb tömegű biztos tudása a fontos; tehát az értelem, az emlékezet és a reprodukálási készség kifejlesztése a fő. Az aktív típusnál inkább a szűkebb körű, de gondosan kiválasztott ismeretanyagnak öntevékenységi úton való megszerzésén van a hangsúly, s a tanuló összes testi és lelki képességeinek harmónikus kifejlesztése a cél. Ott a tananyag szakok szerint tagolva oly elszigetelten kerül a tanuló elé, hogy ezt a tanuló maga alig hozhatja egységbe, alig tekintheti át. Egységesítésre egyik szakban sem nyer ösztönzést, s nem is lehet erre képes, mert hiszen az elkülönülés folytán egyik szak sem vesz tudomást a másiknak munkájáról, hanem mindegyik halad előre a maga kijelölt útján. Ebben a légkörben nem lehet szó öntevékenységről, mert az csak ott lehetséges, ahol a tanuló látja az összefüggéseket, ahol látja az ismereteknek egymásba fonódó, egymást kiegészítő szövedékét, ahol az ismeretek egységben állnak előtte. Az öntevékenységi elv alkalmazása tehát szinte kényszerű módon rávezet a szakok közti merev válaszfalak lerombolására s a különböző szakok egymást kiegészítő egységesítésére. Krüper szerint az öntevékenység akkor fejlődik a legjobban, ha az oktatás az ifjúságnak egység utáni vágyát szolgálja. Ezért — úgymond, — egységesíteni kell a tantárgyaknak szakok szerinti beosztását s ez legyen a munkaiskola főfeladata.

Ez a törekvés különösen a „Gesamtunterricht“-ben jutott kifejezésre, ahol egy kitűzött téma, mint központi gondolat egységbe foglalja a legkülönbözőbb szakokat: földrajz, történelem, természetrajz, stb. mind szóhoz jutnak, s oly szoros egységbe fonódnak, mint amilyen egységet alkot az élet is az ő sokféle, egymásra ható megnyilvánulásaival. A tanuló felismeri a tárggyal kapcsolatos összefüggéseket; tág tér nyílik a szakok természete szerinti megfigyelésekre, összehasonlításokra, megítélésekre, s ami a legfőbb; lehetőség nyílik a tanuló különböző képességeinek gyakorlására és az öntevékenység fejlesztésére. A tanuló úgyiszólván a maga munkája folytán veszi birtokába az új ismeretet, s azt a meglévők közé sorolja.

Amilyen áldásos azonban ez az oktatási mód, a tanuló összes képességeinek kifejlesztésére; olyan nagy körütekintést, sokirányú szaktudást és pedagógiai ügyességet kíván a tanár részéről. Alsó fokon még megoldható ez a „Gesamtunterricht“, mert az ismereti anyag itt nem olyan mélyenható, nem olyan részletező, mint a középfokú oktatásban. Aki itt akarná alkalmazni az egységesítő oktatást, annak valóságos polyhistornak kellene lennie. Ez pedig ma már alig lehetséges.

A középfokú oktatásban, s így a polgári iskolában is, az ismereti anyag magasabb szintje, annak behatóbb tárgyalása és sokoldalúsága következtében nem volna megfelelő tanítási mód a „Gesamtunterricht“. — Itt a szaktárgyakra oszló tanítás van helyén arra képesített szaktanárokkal, akik nemcsak a saját tárgyaikban járatosak, hanem ismerik a más szakokkal érintkező területeket is. Ez utóbbiaknak ismeretére különösen nagy szükség van, éppen a főntemlített egységesítés szempontjából.

Mert ha már nem oldható meg a középfokon az egységesítő oktatási forma, akkor legalább arra kell törekedni, hogy a szakok szerinti oktatás keretein belül történjék gondoskodás a sokfelé elágazó ismeretek egységesítéséről. Nagy jelentősége volna ennek az egységbefoglalásnak a nagy ismereti anyaggal szemben álló rövid időnek gazdaságosabb felhasználása szempontjából is, mert a helyesen végrehajtott egységesítés fölöslegessé tenné ugyanazon ismereteknek egy más szakon való ismétlését; elegendő volna a szükség mértéke szerinti felújítás, vagy csak a puszta ráutalás. S ehelyett mit teszünk? Azt, hogy úgy kezeljük a gyermekeket — különösen az egyik iskolafajból a másikba átlépő tanulókat, — mintha azok a már tanult ismereti anyagot még sohasem hallották volna. Ezen csak egy következetes egységesítés segíthet, csak ez viheti bele az oktatásba az idővel való helyes gazdálkodás elvét, ez enyhítheti a túlterhelést; mindez a koncentráció feladata.

Mi is tehát a koncentráció? Szó szerinti értelmezése valamilyen központosítás: mégpedig az erőknak, törekvéseknek és cse-

lekedeteknek egy középpont felé való irányítása; egy központi cél körül való tömörítése, a szétfolyó erők és ismeretek egyesítése. Melyik az a középpont, mely felé a pedagógia és didaktika minden erőkifejtése, minden gondolata irányul? Az a középpont a gyermek, s testi-lelki erőinek harmónikus kifejlesztése a nemzeti közösség szolgálatára. Ezen középpont közé sorakozik minden iskolafaj, s az iskolákon belül minden tantárgy. Ebből az elgondolásból önként következik, hogy a nevelési és oktatási tényezők egységesítése négyféle irányban jut kifejezésre: 1. *általános nemzetnevelési irányban*; 2. *egy iskolafajon belül kidolgozott tantervi egységben*; 3. *a szaktárgyak közt létesíthető külső kapcsolatok irányában és végül 4. az egy tantárgyon belül szükséges belső koncentráció körében.*

A nemzeti nevelés szolgálatában való koncentrációt úgy kell felfogni, hogy ebben az eszmében minden iskolafaj minden munkája közös nagy akarásban olvad fel, s egyesül abban a nagy gondolatban, hogy áldozatra — s tettekre, dolgozni tudó hazafiakat neveljen. A tantervben kifejezésre jutó koncentráció az egyes iskolafajban uralkodó speciális szellemet domborítja ki. aszerint, hogy az iskolafaj gyakorlati irányban, vagy a tudományművelés szolgálatában fejti-e ki nemzetnevelő működését. A szaktárgyak közötti koncentráció hivatva van egységbe hozni a tantárgyaként szétágazó ismereteket azáltal, hogy kiépíti a rokon területek közti kapcsolatokat, összhangba hozza azokat és segíti a tanulót abban, hogy ismereteit rendszerbe foglalja, s egységes képet nyerjen a sok oldalról befogadott és feldolgozott ismeretanyagról. Végül az egyes tantárgyakon belül végzett koncentráció zárt egységbe tömöríti azokat az ismereteket, melyeket a tanuló azon tárgy keretén belül, akár több osztályban is, de mindig bővülő körben megszerzett és feldolgozott.

Az így felfogott és következetesen végrehajtott koncentráció nemcsak a tantárgyakon belül és azok között építi fel az egységes felfogást, hanem hidat épít az egyes iskolafajok között is, úgy hogy a továbbképzés szempontjából egymással kapcsolatos iskolafajok tisztán látják, mit várhatnak egymástól s minő előismeretekre támaszkodhatnak.

Lássuk már most, hogy a polgári iskolában mily feladat hárul koncentráció tekintetében a német nyelvre; illetve hogyan érvényesül a koncentrációs elv a német nyelv tanításában? Vegyük a koncentrációs elv fentemlített négy hatóterületét egyenként.

I. Mi szerepe van a német nyelv tanításának a magyar nemzetnevelés szempontjából, s hogyan kapcsolódik bele a többi polgári iskolai tantárgynak ilyen irányú munkájába?

Minden idegen nyelv ismerete emeli az ember értékét, tágítja látókörét, alkalmat ad az idegen nép szellemének megismerésére és a saját természetünkkel való összehasonlítására. Ez

az összehasonlítás a nemzetnevelés szempontjából igen értékes lehet, mert önmegismerésre vezet. Felismerjük értékeinket és hibáinkat; összevetjük azokat az idegen néplélek sajátosságaival, erényeivel és fogyatékosságaival, s végeredményben megállapíthatjuk, hogy nem minden jó, ami idegen, csak azért, mert külföldi, s nem minden rossz, ami hazai. Így alakulhat ki az önbírálaton alapuló helyes önértékelés, így ébred öntudatra a sovinizmustól mentes nemzeti önérzet. Amíg tehát a többi tantárgy a nemzetnevelés szolgálatában direkt irányban hat a nemzeti és általános emberi műveltség átadása által; addig az idegen nyelvtanítás kifelé is tekint, s az idegen néplélek feltárása által indirekt úton járul hozzá a nemzeti gondolat megerősítéséhez.

II. A polgári iskolai tantervben tükröződő koncentrációs gondolat a gyakorlatiasság jegyében fogja át az összes tantárgyakat, ami az iskolafaj rendeltetése következtében természetes is, mert hiszen nem tudományos pályákra készít elő, hanem a gyakorlati életre át úttravalót. Ebből a szempontból vizsgálva a német nyelv bekapcsolódását, megállapítható, hogy a német nyelv bírásának nagy gyakorlati haszna van. Hazánk földrajzi helyzete, történelmi tradíciói, néptelepülési viszonyai és művelődési irányvonalai nyugat felé tendálnak, s alig van olyan művelődési, vagy gazdasági területünk, ahol elsősorban ne a német hatás érvényesült volna. Így nem csoda, hogy iskoláink legtöbbször ott szerepel a német nyelv mint kötelező tantárgy. Sőt ma már az elemi iskolákban is — persze főképpen a városiakban, — mind gyakoribb jelenség a német nyelvnek fakultatív kurzusokban való tanítása abból a célból, hogy a középiskolákba átlépő tanulók helyzetét megkönnyítsék. Magától értetődő, hogy a német nyelv nem maradhatott ki a polgári iskolákból sem; s itt elsősorban gyakorlati haszna miatt sorozták a kötelező rendes tantárgyak közé. Mert bárhová fordul is a polgári iskolai tanuló az iskola elvégzése után, mindenütt találkozik a német nyelvvel, akár tovább tanul, akár gyakorlati pályára lép. Persze, tökéletes nyelvtudást négy év alatt heti 3 órában nem adhat a polgári iskola, de adhat olyan alapot, melyre autodidaktív módon is továbbépíthet az öntevékenység szellemében felnevelődött ifjú. Nyilvánvaló, hogy gyakorlati haszna tekintetében a német nyelv méltó helyet foglal el a polgári iskolai tantervben a többi tantárgy között, sőt sokszor hasznára van a többi tantárgynak; aminthogy a német nyelv is sokszor igénybe veszi a más tantárgyak körében tanultakat.

III. Ezzel rá is térünk a koncentrációnak harmadik fajára, mely a tantárgyak közt összefüggéseket terem, egységbe hozza azokat s azok kölcsönhatását elősegíti. Nevezzük *metodikai koncentrációnak*. Ennek van gyakorlati szempontból a legnagyobb jelentősége, mert ez szolgálja leginkább a tanulók egység

utáni vágyát, ez teremt kapcsolatot a különböző területeken szerzett ismeretek közt, de ez foglalja egységbe az ugyanazon tantárgy körén belül tanultakat is. Ezek szerint a metodikai koncentráció kétféle: külső és belső. A külső koncentráció a különböző tantárgyak közti összefüggést szolgálja. Megszünteti a tantárgyak elszigetelt voltát és közöttük egymást segítő, kiegészítő viszonyt akar rendszerezíteni. Ezt az összedolgozó harmóniát azonban nem olyan könnyű megvalósítani, mert miféle alapelv szerint történjék a tantárgyak összeegyeztetése? Időszűréség alapján egységet teremteni lehetetlen feladat, mert akkor valamelyik tantárgynak kellene vezetőszeréhez jutnia s a többinek ehhez kellene alkalmazkodnia. Márpedig minden tantárgynak önálló élete van, a saját rendszere szerint halad előre, s nem szolgálhat örökké más érdekeket. De a tanulók szempontjából sem volna ez helyes megoldás, mert az ugyanazon dologgal való állandó foglalkozás unalomra vezetne. Időszűréség szerint tehát nem lehet koncentrálni. De a helyesen felfogott koncentráció nem is ilyen mesterkéltséggel összeköttetésen működik, hanem a szakadatlan belső érintkezéssel. Meg kell keresni a tantárgyak közti kapcsolatot, s ahol csak lehetséges, bizonyos intézkedésekkel gyakorlatilag megvalósíthatóvá is kell tenni. Erre szolgálhatnak a kölcsönös hospitálások, gyakori megbeszélések az egy osztályban tanító tanárok között, a tanmenetek közös kidolgozása, és összhangbahoazatala, s főképpen egymás munkájának ismerete. Természetes, hogy nem minden tantárggyal kerülünk egyforma intenzitással koncentrációs viszonyba. A rokon tárgyak nagyobb mértékben fogják egymást támogatni; mint az idegen szakok; bár valamiféleképpen minden tantárgy belekerül a másiknak vonzókörébe.

Nézzük már most, hogy a német nyelv miféle kapcsolatba kerülhet a többi tantárggyal? Minden tantárgy közül az anyanyelv, tehát a magyar nyelv az, mely a legnagyobb mértékű kapcsolatba kell, hogy jusson az idegen német nyelvvel. Az anyanyelvi kapcsolatnak igen nagy jelentősége van mind az anyanyelv, mint az idegen nyelv szempontjából. Miután a polgári iskolában a német az egyetlen idegen nyelv, melyet a tanulók tanulnak; erre hárul a feladat, hogy a két nyelvben meglévő hangtani eltéréseket, szerkezeti különbségeket megfigyeljék, a sajátos kifejezéseket összehasonlítsák, s egyben a nyelvben tükröződő jellegzetes népszellemet megismerjék. De ennek az összehasonlító tevékenységnek állandóan kell folynia, mert csak ezáltal tehetjük tudatossá a nyelv helyes használatát. A magyar szellem rávilágít a tőle sokban nagyon elütő német szerkezetre (ragozó — hajlító nyelv); a német szellem tudatos felismerése pedig megóvja a magyar nyelvet az annyira elterjedt germanizmusok használatától. Látnivaló tehát, hogy ebből a kapcsolatból, az állandó összehasonlításból mind a két nyelvnek

yan haszna. De amikor a két nyelv ilyen kölcsönhatásba kerül egymással, az nem azt jelenti, hogy a német nyelv rendelje alá magát a magyarnak, s igazodjék a magyar nyelvtan haladásához. Az lehetetlen követelmény volna, mert hiszen a német nyelvnek meg van a maga önálló élete, meg van a saját módszeres útja, amelytől bajos volna eltérni, éppen a gyakorlati nyelvkészség tudatos megszerzése miatt. Hogyha tehát olyan dolgot tárgyalunk, amit a magyar nyelvtanban még nem tanultak volna, akkor vagy az elemi iskolai ismeretekre, vagy az anyanyelvi gyakorlati nyelvhasználatra hivatkozunk. Annyi magyar nyelvtani tudással, amennyire az első osztályban a német nyelv tanítása közben szükségünk van, minden tanuló elegendő mértékben rendelkezik. Még nem fordult elő gyakorlatomban (eset, hogy emiatt fennakadtam volna. A felsőbb osztályokban pedig ez már nem képez problémát.

Az ilyen nyelvi kapcsolat kiaknázása szempontjából sokkal szerencsésebb helyzetben van egymással akár a német-angol, akár a német-francia nyelv, ahol sokkal több egyezésre mutathat rá a nyelvtanár, mint amennyire mi utalhatunk a magyar és német nyelv között. Ez a nagy különbség az indo-germán, illetőleg a finn-ugor nyelvcsaládból való származásban leli magyarázatát. Amikor tehát a koncentráció során német-magyar kapcsolatról beszélünk, nemcsak azt a kisszámú egyezést vesszük figyelembe, ami végeredményben minden nyelv közt fennáll, s amire az adaptációs módszer is támaszkodik; hanem szem előtt kell tartanunk azt a sok-sok különbséget is, mely a két nyelv közt észlelhető, s ezen különbségek gyakori szembeállításával építjük meg a hidat, mely az anyanyelvi megszokottság meglazítása útján átvezet az idegen nyelv mechanikus használatára.

Az olvasmányok és beszédgyakorlatok ismeretanyaga révén a német nyelv úgyszólván minden más tantárggyal kerül érintkezésbe.

A történelemmel való kapcsolatot is elsősorban ilyen tárgyú olvasmányok szolgáltatják. Ilyen olvasmányok persze főképpen csak a negyedik osztályban kerülhetnek szóba, részint a történelmi előismeretek, részint a fokozottabb nyelvtudás miatt. Jó szolgálatot tehetnek itt könnyű mondák, történelmi tárgyú elbeszélések a német nép története köréből; különösen olyanok, amelyek vonatkozásban vannak a magyar történelemmel. Pl. A Niebelungi monda, Szent Erzsébet története, stb. Egyes német tankönyveink vettek is fel ilyen olvasmányokat, s ezzel nemcsak a történelmi koncentrációnak tettek szolgálatot, hanem a művelődésrajzi (Kulturkunde) gondolatnak is. Sajnos azonban a történelmi tárgyú olvasmányok nem szerepelnek német tankönyveinkben olyan mértékben, amint azt jelentőségük megkívánná.

Irodalomtörténeti kapcsolatokat is inkább csak a harmadik és negyedik osztályban ápolhatunk, rendszerint olvasmánnyal, vagy költeménytárgyalással kapcsolatban. De ezek csak hivatkozásszerűen szerepelnek, amikor egy-

egy német költővel együtt felemlítjük, hogy ilyen tárgyú vagy ilyen irányú (hatású) munkát a magyar költők sorában is találunk. (Pl. hazafias költészet, balladák, stb.)

A földrajzzal való kapcsolatra sokkal nagyobb terjedelemben nyílik alkalmom. Az természetes is, hiszen az élet nagyon sok földrajzi vonatkozású jelenséggel vesz körül minket, s ezeket az idegen nyelven fel nem használni szinte lehetetlen dolog volna. Persze, itt tisztán gyakorlati dolgokra gondolok és nem tudományos anyagra. Ilyen gyakorlati vonatkozások: az időjárás, az évszakok, égtájak, égitestek; felszíni formák, alföld, hegység, vizek, folyók; az emberi települések formái: a falú, a város, főváros, országok, főképp hazánk és Németország. A lakosság foglalkozása, termények, ipar, kereskedelem, közlekedés, stb., stb. mind olyan területek, melyek a gyakorlati életben mindennapos beszédanyagot képeznek. Még térképrajzolásra is van alkalmunk, amikor pl. Németországról, nagy emberek utazásairól vázlatokat készítettünk, persze német nyelvű feliratokkal.

Igen élénk és sokoldalú a természetrajzzal való kapcsolat, s idesorozom mindjárt a gazdaságtant is. A növény- és állatvilág fontos tényezőként jelenik meg mindennapi életünkben. Miután pedig a német nyelvtanítás az életből veszi tárgyát, elkerülhetetlen a fenti tárgyak körében való beszélgetés. Tehát a kert, a mező, az erdő, növények és állatok ezer változatban szövik át olvasmányainkat, beszélgetéseinket. S ha ehhez még hozzávesszük a gazdasági téren kifejtett sokféle tevékenységet (virágtermelés, konyhakertészet, gyümölcstermelés, értékesítés, mezei munka, állatgondozás, stb.), akkor oly nagy területen nyerünk alkalmat az együttműködésre, hogy el sem kerülhetjük egymást.

A vegytannal és fizikával való kapcsolat ápolására is vannak olyan témák, amelyek a gyakorlati élettel való szoros kapcsolat folytán a német nyelvi tanulmányaink szókincsébe is belekerülnek. Pl. a vegytan terén a táplálék anyagok, a szén, fűtés, lélegzés, bányászat, ipari termékek, színek stb. A fizikában pl. a lencsék, fényképezés, gépek, gyárak, a hő, az elektromosság, légköri jelenségek, a távíró, telefon, a rádió, repülőgép, stb., stb., mind szóba kerülnek olvasmányainkhoz fűzött beszélgetéseink során.

Közgazdasági vonatkozásokban is nem egy alkalmat találunk kapcsolat létesítésére, amikor pl. községek, városok szervezete, a lakosság foglalkozása, az ipar, kereskedelem, közlekedés s más ilyen tárgy kerül szóba. Nincs itt szó részletes német nyelvű ismertetésről; de amikor utalhatunk a tanulók ilyen irányú ismereteire, ne hagyjuk azt el, s látni fogjuk, mily jóleső örömmel tölti el a tanulókat az a tudat, hogy ime, amit eddig csak magyarul tudtak elmondani, azt most már németül is képesek kifejezni.

S így vagyunk a számtannal is. A német nyelvtanulás folyamán lépten-nyomon belebotlunk a számtani ismeretekbe. A számnevek különféle faja, a legegyszerűbb beszélgetésben is előfordul; de szükségünk van az alapműveletekre is, hiszen a legegyszerűbb vásárlási jelenetnél is szükségünk van rá. Nem is szólva a mértékegységekről, pénznemekről, órábeosztásról, stb., stb., mely ismeretek nélkül nincs igazi gyakorlati nyelvtudás.

Az egészségtannal arra alkalmas olvasmány, vagy beszédgyakorlat alapján teremthetünk kapcsolatot. Az egészség ápolásáról gyakran esik szó. A

test, öltözködés, lakás, játék, kirándulás, táplálkozás, fürdés igen gyakori beszédtemák. Ugyyszólván minden osztályban van erre mód. S ezek az elemi ismeretek oly életbevágóan fontosak, hogy az orvos, patika, láz, seb, fájdalom, fontosabb betegségek, orvosság, mérég, stb. fogalom kell, hogy a német nyelvben is aktív szókincsé válják, legalább is olyan mértékben, amely az első segélynyújtáshoz szükséges. Ezek az ismeretek persze, nem egyszerre kerülnek szóba, hanem osztályonként felaprózva, míg aztán a negyedik osztályban, ahol egészségtant tanulnak, összefüggő kép alakul ki német nyelven is.

A *rajznak* és a *kézimunkának* egészen tekintélyes szerep jut a német nyelvtanításban. A nyelvtanítás természetéből folyik, hogy az anyanyelv gátló hatását igyekszünk kiküszöbölni, s így anyanyelvi szómagyarázat helyett igen gyakran rajzhoz, képhez vagy egyéb eszközkhöz folyamodunk, hogy a közvetlen szemlélet alapján elkerülhessük az anyanyelv bevonását. Rajzhoz folya-
modik a tanár, amikor néhány vonással felvázolja a szóbanforgó dolgot, és rajzban adhat kifejezést a tanuló is elképzelésének, amikor a tanultakat saját elgondolása szerint reprodukálja. Persze, az ilyen rajzokat német nyelvű felíratokkal és rövid magyarázó szöveggel kell kísérni, különben nincs semmi haszna a nyelvtanulás szempontjából; de helyesen alkalmazva a rajz és kézimunka a német nyelvtanítás körében is az öntevékenységeknek egy igen fontos eszköze. Vigyázzunk azonban, hogy alkalmazásában túl ne lépjük a határt, nehogy általa a tanulást játékká degradáljuk. Csak annyiban vegyük igénybe, amennyiben a nyelvtanítás érdekét szolgálja.

Nagyon kedves kapcsolat szöhető az *ének* és a német nyelv között. Ez a kapcsolat az első osztálytól kezdve fokozott haladásban végigkísérheti a német nyelvtanítást a negyedik osztályig. Az éneknek igen jó hasznát veszi a német nyelvtanár, nemcsak a kiejtés szempontjából, hanem jó hangulat teremtése és pihentető kedvérzet keltése céljából is. Egyszerű gyermekdalokból kiindulva, megéreztetjük a gyermekekkel a német ritmusnak, dallamvezetésnek és hangulati elemnek a magyaráztól elütő jellegét. Szolgálatot teszünk ezzel az énekszaknak is, mely a német dalok éneklésében támpontot nyer a magyaros ritmus és dallam tudatossá tételére. Iskolai kirándulások alkalmával pedig a sok szép magyar nóta mellett hadd csendüljön fel olykor-olykor egy-egy német dal is; hadd örüljön neki a gyermek, hogy németül is tud dalolni, hadd kerüljön fejlődő kis lelke minél több esztétikai hatás alá.

A *testgyakorlással* akkor kerülhetünk kapcsolatba, ha a tanulókat pihentetés céljából egy kis németül vezényelt szabadgyakorlattal felüdítjük. Éppúgy egy könnyű tartott óra keretén belül is rendezhetünk valami kedves gyermekjátékot, német ritmikus vers, vagy játékos mondóka kíséretében.

Összegezve az egyes tantárgyak közti koncentrációs viszonyról mondottakat, megállapíthatjuk, hogy nincsen olyan tantárgy, amelyhez a német nyelvnek valamiféle köze ne volna. Anélkül, hogy az illető szakban elmélyedne, sokszor egy-egy szómagyarázattal, egy-egy kifejezés eredetének megvilágításával új kapcsolatot teremt, s megrögzíti azt. Viszont a német nyelvnek is nagy könnyebbséget jelent, ha olyan területen mozoghat, ahol már nincsen szükség tárgyi magyarázatra, mert az illető tárgy körében már elvégezték. Bármely ismeretnek német nyelven való

tárgyalása háromféle haszonnal jár: 1. a régebben tanult ismereteket felfrissíti és újszerű asszociációs folyamatba állítja azokat; 2. az idegen nyelv esztétikai hatásával párosulva kedv- és örömrészt kelt, s növeli a tanuló önbizalmát, hogy oly sokféle téren már németül is ki tudja magát fejezni; 3. végül az idegen nyelv által még szorosabb egységbe kerülnek egymással a különböző ismeretek s képessé teszik a gyermekeket az idegen nyelv terén való öntevékenységre.

IV. Miután az egyes tantárgyak és a német nyelv közt lehetséges kapcsolatokat áttekintettük, s ezzel a metodikai koncentráció külső területét megállapítottuk; nézzük meg, *micsoda koncentrálás lehetséges a német nyelven belül*. Hogyha az ismeretek egységesítésére szükség van az egyes tantárgyak között; akkor még inkább fennáll ez a követelmény az egyes tantárgyon belül tanult ismeretekre. Sőt belső koncentráció nélkül csak hiányosan oldhatjuk meg a külsőt is. A tanulónak tisztán át kell tekintenie az egyes tantárgyból elvégzett munkát, s látnia kell az elvégzett részek közti összefüggéseket, mert egy-egy új ismeretet csak így lesz képes a már meglévőkhöz kapcsolni, azt a maga helyére illeszteni, tudásanyagát rendezni s aktivitásban tartani.

Ez a belső koncentráció a nyelvnek, mint tantárgynak természetete szerint két területen folyik: 1. nyelvtani téren és 2. tartalmi téren. Mindkettőnek állandó ápolása egyaránt fontos. A nyelvtani koncentráció abban áll, hogy a kezdő fokon nyújtott legszükségesebb nyelvtani ismereteket a nyelvtudás és nyelvkészség fejlődése szerint mindinkább bővülő körben kiterjesztjük s elmélyítjük. Tehát nem a nyelvtani nehézség szerint megállapított rendszer alapján haladunk előre, hanem az élő nyelvhasználatból folyó szükséglet szerint; amikor a nyelvtani művellet a beszédgyakorlatban már megérett, s nyelvérzékileg megálapozott nyelvi formát tudatossá teszi. Ez a sorrend magával hozza a nyelvtannak mindinkább bővülő koncentrikus körökben haladó felépítését, úgy, hogy mire a IV. év végén visszapillantunk az elvégzett munkaterületre: a nyelvtani rész tisztán és összefüggő egységben áll a tanuló előtt.

A tartalmi koncentráció abban áll, hogy ahol csak lehet, vissza-visszatérünk már tanult dolgokra, vagy futólag felidézzük rég tanult ismereteket. Erre bő alkalmat ad egy-egy szó, szólas, vagy tárgykör tárgyalása, mely érintkezésben van egy másikkal. Azáltal, hogy akárcsak egy-egy kifejezés kapcsán is felidézzük azt az egész gondolatsort, melyben az a szó előfordult: felfrissítjük az emlékezetet, s újra elevenné válik a már passzivitásba merülő ismeretcsoporthoz. A sokféleképpen szőtt tartalmi kapcsolat végeredményben egységbe foglal különböző tárgykörökhöz tartozó ismereteket. Persze, ezt az egységesítő munkát csak az tudja elvégezni, aki éveken át vezeti ugyanazt

a tantárgyat osztályról-osztályra, s így tudja, hogy mit mikor és minő terjedelemben dolgoztak fel.

Összegezve a koncentrációról mondottakat, megállapíthatjuk, hogy az öntevékenységre való nevelés csak ott érheti el a célját, ahol képessé tesszük a tanulót arra, hogy a különböző területeken szerzett ismereteket egységben lássa, s minden munkájában képes legyen eddigi ismereteit úgy hasznosítani, ahogyan azt a munka természete megkívánja.

Tehát gyors áttekintés, világos ítélet, helyesen megválasztott munkarend és célravezető eszközök felhasználása az, amire az öntevékenységi munkában szükség van. Ezeket a feltételeket pedig csak a következetesen véghezvitt koncentráció szolgáltatja, mert egyedül ez képesíti az összefüggések helyes felismerésére.

Jármai Vilmos.

A könyvviteltan a polgári iskolában.

Nem lehet vitás, hogy a könyvviteltannak megfelelő tanítása a polgári iskola gyakorlati célját szolgálja. Erre való tekintettel már az 1869-ben kiadott első polgári iskolai tanterv, úgy a fiúk, mint a leányiskolák részére, rendes tárgyként állítja be a könyvviteltant. A fiúiskola VI. osztályában heti 2 órában tanítottak egyszerű és kettős könyvvitelt és pedig a mezőgazdaságot tanító polgári iskolákban a gazdasági, az ipartant tanító iskolákban a kereskedelmi számvitelt tanították. A leányiskolák IV. osztályában heti 2 órán az egyszerű könyvvitel alapvonalai és gyakorlati vezetésének módja, alkalmazva különösen háztartási számvitelre, volt az előírt tananyag. Az ezután kiadott polgári fiúiskolai tantervek mindegyikében szerepel a könyvviteltan mint rendes tárgy, ellenben a leányiskolaiakból kimaradt. Az 1918-ban kiadott, most érvényben levő fiúiskolai tanterv a IV. V. és VI. osztályokban írja elő a következő célkitűzéssel: „Jártasság a mezőgazda és iparos részére szükséges könyvitelben és üzleti levelezésben.” 1927-ben miniszteri rendelet hatályon kívül helyezte az V. és VI. osztályok anyagát, a célkitűzést azonban változatlanul meghagyta a IV. osztály előtt, ahol a mennyiség-tannal kapcsolatban az egyszerű könyvvitel elemei üzlettervezetek alapján: leltár és mérleg, pénztárkönyv, napló és főkönyv, árúkönyv az előírt tanítandó anyag. Ehhez a könyvviteli anyaghoz, az előírt számtani, algebrai és geometriai anyag összesen heti 3 órában végzendő el. A tantervhez kiadott utasítás szerint a heti 3 órából 1 óra fordítandó a könyvviteltanra. Az utasítás szerint a könyvviteltan tanításának célja a IV. osztályban,

hogy a tanuló gazdasági ismeretei mélyíttessenek, összefoglal-
tassanak és hogy tudatossá váljanak benne a tervszerű gazdál-
kodásnak számviteli előfeltételei. A könyvviteltan során nyernek
igazi gyakorlati alapot azok a gazdasági ismeretek, me-
lyek a mennyiség-tanítás körében tárgyi anyagként előfordul-
nak. Ennek a célnak szolgálatában vezetjük be a tanulót a ke-
reskedelmi, ipari és mezőgazdasági számvitel elemeibe és fonto-
sabb irodai munkálataiba.

Ha kellő tanítási idő áll rendelkezésre, akkor az utasításban
kijelölt feladat kifogástalan. A könyvviteltan a négy osztályú
polgári iskola számtanításának bebetéjezése, igen alkalmas arra,
hogy a számolás iskolai formáinak gyakorlati jelentőséget adjon.
Itt találkozik a tanuló először számolni tudásának gyakorlati
értékesítésével, itt látja először a pontos és gondos számolás nagy
fontosságát. Azáltal, hogy a könyvvitel anyaga belevág a gazda-
sági életbe, a tanuló értékes gazdasági tájékozást nyer, amiről
annál inkább gondoskodni kell, mert enélkül a könyvelés csak
gépies utánzás lehet. A könyvviteltanítás nem állhat abból,
hogy külső formákat és esetek technikai kezelését betanítjuk.
Ezt a külső technikát értékes belső tartalommal kell megtölteni,
ami lényeges jogi és gazdasági ismeretekből áll.

A tanítást azzal a kérdéssel kezdjük, miért kell a kereske-
dőnek, iparosnak és mezőgazdának könyveket vezetni. Ha fel-
hívjuk a tanuló figyelmét a könyvelés nagy gyakorlati jelentő-
ségére, ezáltal felkeltjük a tárgy iránti érdeklődését. Beszélge-
tünk a tanulókkal arról, hogy a kereskedő üzletét, vagy az ipa-
ros műhelyét berendezhesse, ahhoz elsősorban megfelelő tőkére
van szüksége. Ez a tőke azonban nemcsak készpénz lehet, hanem
lehet ház, ahol az üzlet, vagy raktár van, lehet üzleti berendezés,
követelés, árú, gépek és szerszámok stb. Ezek az üzleti vagyon
alkotó részei. Ritka eset azonban, hogy a vállalkozó a szükséges
egész tőkével rendelkezik, rendszerint idegen tőkére, vagyis hi-
telre szorul. A tanuló könnyen belátja, hogy ezek a vagyონrés-
zek a vállalkozás folyamán sokféle változásnak vannak ki-
telve. Árúkat vesznek, azokat készpénzen, vagy hitelbe eladják,
a készpénz tehát elcserélődik árrúra, ez ismét készpénzre, vagy
követelésre. De olyan vagyónrészek is, amelyek nem vesznek
részt a forgalomban, az ingatlanok, gépek, berendezési tárgyak,
szintén változtathatják értéküket, emelkedhetnek, vagy csök-
kenhetnek értékükben. A vállalkozónak érdekében áll, hogy eze-
ket a változásokat figyelemmel kísérje, hogy azokat hasznot-
hajtóan irányíthassa. Ez az irányítás következetes csak akkor
lehet, ha minden változást följegyez, számadásokat vezet, alka-
lomadtán összehasonlításokat végez. Csak rendszeres följegyzé-
sek biztosíthatják a vállalat kellő áttekinthetőségét, csak ezek
mutatják, érdemes-e a vállalatot tovább is fenntartani, hol kellene
az üzleti tevékenységen változtatni, nem sok-e a költség, kicsiny

a forgalom, alacsonyak, vagy túl magasak az eladási árak. A könyvelésnek nyilván kell tartani a hiteleket és követeléseket, ki kell mutatni, kinek, mikor kell fizetni, hol és mikor kell követelést behajtani. Gondos följegyzések nélkül sok és költséges pörösködés volna. Ha mégis pörre kerül a sor, a szabályos följegyzés tanúságot tesz követelésünk jogossága, vagy állításunk igazsága mellett. Csakis szabályos följegyzésekkel védekezhünk túladóztatás ellen is.

A következő beszélgetésünk tárgya, miben áll a könyvelés lényege? Mindenekelőtt föl kell jegyezni, milyen és mennyi vagyonnal kezdődik a vállalati időszak. Azután figyelemmel kíséreni és pontosan jegyezni a vagyonrészek változását az időszak folyamán. Az időszak végén meg kell állapítani az üzleti vagyont és ezt össze kell hasonlítani a kezdő vagyonnal, amiből megállapítható a vállalkozás eredménye.

A következő probléma a fontosabb üzletesemények megbeszélése és az első följegyzési könyvbe való bevezetése. Aki könyvviteltant tanít, az tudja, mennyi nehézséget ad a tanulóknak az első időben a különböző könyvekbe való beírás. A füzetek folytonos változtatása az oka a sok hibának, tintafoznak, sok piszkos lapnak. Sokan ezen úgy segítenek, hogy kezdetben ceruzával íratnak, ami lehetővé teszi a hibás bejegyzések kිරadírozását. De éppen emiatt kell helyteleníteni ezt az eljárást. A legkezdetétől kell a tanulót hozzászoktatni, hogy a könyvekben radirozni nem szabad, már az elején kell a tanulót a munkájáért való teljes felelősségre nevelni. Meg kell tehát szoknia a lassu, de biztos munkát. Ezért helyes az, ha kezdetben csak egy könyvbe, az első följegyzési könyvbe íratunk, ezzel elmarad a füzeteknek írás közben való változtatása, a tanuló figyelme csak a beírásra összpontosulhat, mert nincs más feladata, mint a szöveg megfogalmazása és az egy füzetbe való bevezetése. A tanuló így ügyelhet a külső alak csínjára is. A bejegyzés előtt minden eseményt megbeszélünk, kitérünk az eseménnyel összefüggő gazdasági tanulságokra, azután megállapítjuk a följegyzendő adatokat, a tanuló megfogalmazza a tételt és bejegyzí a füzetbe.

A fontosabb események, melyekkel foglalkozni kell, a következők:

1. *Üzletbe fektetett tőke.* Itt beszélgethetünk arról a lehetőségről, hogy az illetőnek lehet az üzleti vagyonton kívül más olyan vagyona is, ami nem vesz részt az üzleti forgalomban, vagyis magánvagyon. Jogilag azonban az egész vagyon felelős. Azonban csak az üzletbe fektetett tőkét könyveljük. Miért?

2. *Fizetés üzleti berendezésért.* Minden üzletesemény megértetése után megállapíthatjuk, milyen változás történt az egyes vagyonrészekben? Melyik vagyonrész csökkent és melyik növekedett? Változott-e értékben az üzleti vagyon? Ebben az esetben

a pénzkészlet csökkent, de új ugyanilyen értékű vagyონrész — üzleti berendezés — keletkezett, az üzleti vagyón értéke tehát nem változott. Milyen vagyónrészekből áll most az üzleti vagyón és milyen értékben? A számlák alapján könyvelünk, a számlák okmányok, tehát megőrzendők.

3. *Árúk vásárlása készpénzen.* Hogyan történik ez? Milyen a változás a vagyónrészekben? Milyen új vagyónrész keletkezett? Történt-e változás az üzleti vagyón értékében? Milyen vagyónrészekből áll most az üzleti vagyón és milyen értékben? Számlák megőrzendők!

4. *Árúk eladása készpénzen.* Árúkészlet csökkent, készpénz szaporodott. Mi történt az üzleti vagyón értékével? Itt kitérünk arra a kérdésre, hogy a vételár és eladási ár közötti különbség nem adja a tényleges nyereséget, mert olyan költségek vannak, amelyek nem számolhatók el minden egyes esetben. Boltbér, adó, személyzet fizetése, stb. csak egy hosszabb időszak végén számolhatók el és így a tényleges üzleti eredmény is csak ekkor állapítható meg.

5. *Szállítási költség fizetése beérkezett árúk után.* Pénzkészlet csökkent, de a szállítási költség az árúk értékét megfelelően emeli, tehát az üzleti vagyónban nem okoz változást. Szállítási eszközök.

6. *Személyzet fizetése.* Pénzkészlet csökkent, anélkül, hogy más vagyónrész emelkedett volna. Üzleti költség. Mi történt az üzleti vagyónnal?

7. *Csekkszámila nyitása a postatakarékpénztárban.* Új vagyónrész: a követelés. Beszélgetünk a csekk számláról, befizetési lapról, csekkátutalásról, stb.

8. *Árúk vétele hitelbe.* Árúkészlet szaporodik, ezzel szemben adósság keletkezik. Az adósság is vagyónrész és pedig negatív vagyónrész, vagyis passzív vagyón, míg a többi aktív vagyón; a kettő különbsége adja a tiszta vagyont. Mi történt itt a tiszta vagyónnal? A tanulók állítsák össze, melyik most az aktív és melyik a passzív vagyónrész.

9. *Árú eladása hitelbe.* Melyik vagyónrész emelkedett és melyik csökkent? Mi történt a tiszta vagyónnal?

10. *Hitelbe vett árúk kifizetése.* a) Készpénzzel, hogyan történhetik ez? b) Csekkel, hogyan?

11. *Hitelbe eladott árúk kifizetése,* Hogyan történhetik ez?

12. *Utánvétellel eladott árúk.* Hogyan történik ez?

13. *Az utánvét beérkezik.* Hogyan?

14. *Árúk kifogásolása és levonások.*

15. *Kifogásolt árúk visszaküldése.*

16. *Árúk vétele és részbeni kifizetése.*

17. *Vett árú kifizetése váltóval.* A váltóról tanultak ismétlése. Váltó kiállítás, forgatása.

18. *Eladott árú kifizetése váltóval.*

Az üzleteseményeknek illetén megbeszélése és följegyzése alkalmat ad arra, hogy a tanuló gazdasági gondolkodását fejlesszük, bevezeti a tanulót a gazdasági életbe, bővülnek az alsó 3 osztályban szerzett gazdasági ismeretei és azonfelül megszokja a meggondolt írást, tudatára jut, hogy minden leírt számért felelős, mert azt olvashatatlanná tenni többé nem lehet.

Az üzleteseményeket azután összefoglaljuk a következő szempontok szerint:

1. *Tiszta csereüzletek*, amelyek a tiszta vagyont nem változtatják meg. A tanulók mondjanak konkrét példákat.

2. *Tiszta eredményüzletek*, valamely vagyonrész növekszik, vagy csökken, anélkül, hogy egy másik vagyonrész megfelelően változnék, tehát a tiszta vagyon növekszik, vagy csökken. A tanulók mondjanak konkrét példákat.

3. *Csereüzletek eredménnyel*, két vagyonrészben változás úgy, hogy ezáltal a tiszta vagyon növekszik, vagy csökken. Példák!

Az üzleti eseményeknek az első feljegyzési könyvbe való bevezetése után következő probléma: meg kell állapítani, hogy az eszközölt bevételek és kiadások után, mennyi készpénz van a pénztárban? A tanulók kikeresik a készpénztételeket és fokozatos elszámolással megállapítják a pénzkészletet. Mivel ez nem ad feleletet arra a kérdésre, mennyi volt összesen a bevétel és mennyi a kiadás, külön szedik a bevételi és külön a kiadási tételeket és így állapítják meg a pénzkészletet. Így keletkezik a tanulók előtt a fokozatos és számlaszerű elszámolás. Eközben a tanulók könnyen belátják, hogy nagyobb forgalom mellett, a tételeknek ilyen kikeresése könnyen tévedéssel jár és így kívánatos, hogy ezeket a tételeket külön könyvbe, az ú. n. pénztárkönyvbe vezessük. Beszélgetés közben a tanulók megállapítják, milyen legyen a berendezése ennek a könyvnek. Most rövid üzletterv kapcsán, melyben csak készpénztételek fordulnak elő, rávezetjük a tanulót a pénztárkönyv vezetésére, valamint záró munkálataira. Zárás után megállapítjuk, a pénzkészletet és megállapítjuk a nyereséget, illetőleg a veszteséget. Az üzlettervet úgy állítjuk össze, hogy zárásnál árúkészlet nem marad.

A következő probléma, a tanulók állapítsák meg az első följegyzési könyvből ki tartozik nekünk és kinek tartozunk mi? A tanulók könnyen belátják, hogy ezeknek külön könyvben való nyilvántartása mennyire fontos. Így jutunk a naplóhoz. Megállapítjuk, hogy ezen tételeknél fontos, hogy ki tartozik, illetőleg követel, miért, mennyivel és mikor esedékes a tétel. Ezen alapon fogalmazzák meg a naplótételeket. A tanulók jegyezzék meg, hogy: tartozik minden revőnk, aki hitelbe vásárol és minden hitelezőnk, aki pénzt kap tőlünk; követel minden hitelezőnk, aki nekünk ad árút pénz nélkül és minden adósunk, aki pénzt ad nekünk. Ezután olyan rövid üzlettervet dolgozta-

tunk ki, ahol hitelügyletek fordulnak elő, zárásnál pénzkészlet, követelések és tartozások maradnak, de árúkészlet nem marad. Zárásnál a tanulónak a naplóból kell kikeresni, ki mennyivel tartozik, illetőleg kinek mennyivel tartozunk mi. Ez nem megbízható, mert a pénztárkönyvet is át kell nézni, nem fizetett-e ezek közül valaki, illetőleg nem fizettünk-e mi valakinek. Ezek nyilvántartására szolgál a főkönyv és rámutatunk ennek berendezésére és vezetésére, a tartozik és követel oldal ellentétes jelentőségére és végül a számlák zárására.

Ezután következnek olyan üzletterv, ahol árúkészlet is marad és a készlet megállapításánál mutatkozik az árúkönyv fontossága. Bemutatjuk az árúkönyv berendezését, vezetését és zárását. A készlet megállapítása után rámutatunk a leltározás fontosságára, mert az árúkönyv csak ellenőrzésül szolgál a leltározásnál talált készlethez. A leltározásnál talált többlet, vagy hiány okaira is rátérünk. (Hűtlen kezelés, hibás beírás, elmérés, elcsepeges, beszáradás, stb.)

Most olyan üzletterv következik, ahol kezdőkészletek vannak és ezek megállapításához kezdő leltárra és mérlegre van szükségünk. Az üzleti vagyon két csoportjából megállapítja a tiszta vagyont. A leltárból elkészíti a mérleget, amely a könyvnyebben áttekinthető leltár. Az üzlettervet azután záróleltárral fejezzük be. Itt kitérünk arra az esetre, ha a leltárban a passzívák nagyobbak, a fizetéseképtelenségre, a csődre, a kényszer-egyezségre, stb.

Az egymásután következő üzlettervek úgy állítandók össze, hogy anyaguk mindig bővüljön és fokozatosan mindig újabb könyvet tegyen szükségessé. A koncentrikusan szélesbedő anyag biztosítja a módszeres haladást. Minden egyes üzlettervnél az egész könyvelési eljárásról nyer a tanuló mindig bővülő áttekintést. Minden üzletterv a kezdő üzleti vagyon megállapításával kezdődik, adott üzletesemények elkönyvelése után ismét az üzleti vagyon megállapításával és az eredmény meghatározásával fejezzük be a könyvelést.

Az üzletterveknél általában nem az események nagy száma a fontos, hanem a könyvelési tételek összefüggése, a kapcsolatok könnyű áttekintése. A rendelkezésre álló kevés idő is, rövid idő alatt letárgyalható üzlettervekre szorít bennünket. Az események lehető egyszerűek legyenek, hogy hosszabb magyarázat nélkül megértsék a tanulók. Minél több rövid üzlettervet dolgoztatunk végig, annál nagyobb biztonságot nyer a tanuló a könyvelés legnehezebb részében, a zárásban és nyitásban. A tapasztalat azt mutatja, hogy nem az egyes üzletesemények elkönyvelése okozza a tanulónak a legnagyobb nehézséget, hanem a helyes zárás és nyitás. Minden üzletterv leltár és mérleg készítésével kezdődik és mindegyik ezzel fejeződik be. Magyobb üzlettervet csak a tanítás végén dolgoztatunk ki, amikor az esemé-

nyeket a tanuló segítség nélkül könyvelni és a nyitást és zárást is önállóan tudja végezni. Az egyes üzlettervek elszámolásai bő anyagot szolgáltatnak a magángazdálkodás különféle alakjaiban felvetődő vagyoni viszonyok megítélésére és megbeszélésére.

Hogy a tanuló a való életnek teljesen megfelelő helyzetet is lásson, okmányok alapján is könyveltessünk, hogy a tanuló lássa, miként kell a könyvelésre kerülő tényeket közvetlenül a megfelelő iratokból kiszedni. Hogy ez céljának megfelelően, az iratgyűjtemény a valóság hű képét adja. Laza lapok legyenek és ne egyenlő alakúak, hogy egy füzetbe elférjenek. Lehetőleg a gyakorlat formáit és nyomtatványait alkalmazzuk. A tanuló nem kap kész üzleteseményeket, hanem saját gondolkodása útján keresi ki az előtte fekvő okmányokból a szükséges adatokat, amivel a cselekedtető oktatást szolgáljuk. Az okmányok ne tartalmazzanak a gyakorlatnak megfelelő formákon és szövegen kívül más magyarázatot, vagy utasítást. Természetesen, nem kezdhetjük a tanítást így, mert a tanuló csak bizonyos gyakorlat megszerzése után lesz képes az okmányokból a kellő adatokat kiválasztani.

Könyvelés közben ismertetjük a kereskedelmi törvénynek a könyvelésre; a leltár és mérleg készítésére vonatkozó rendelkezéseit. Ismertetjük a be nem jegyzett kereskedő és kisiparos könyvelésére vonatkozó intézkedéseket. A tanulónak ezekből annak tudatára kell jutni, hogy a pontos és gondos könyvelés nemcsak védi a gazdálkodó vagyont, hanem válságok alkalmával leghatásosabb védője nevének és becsületének.

Állandóan irányítsuk a tanuló figyelmét az elszámolásra kerülő ügyletek keretében megoldandó számolási műveletek végrehajtásának pontosságára és helyességére. Mutassuk meg, hogy a legkisebb számolási tévedés, a könyvviteli munka hasznavehetetlenségét vonhatja maga után. Az elszámolásoknál szigorúan követeljük a már elsajátított számtani anyag gyakorlati alkalmazását. A gyakorlatnak megfelelően az összes munkálatoknál követeljük meg a legóvatosabb gondosságot és pontosságot, rendet és tisztaságot. Az írásbeli munkálatok alaki csinoságára is gondot kell fordítani. Ezért kezdetben ne adjunk házi feladatot, hanem minden bejegyzést az iskolában, felügyeletünk mellett végeztessünk. Az iskolai közös munka szigorú renddel és fegyelmezetten folyjon; amíg a tanár beszél, addig ne írjon senki, minden tanuló akkor kezd írni, amikor a tanár erre fel szólítja az osztályt.

Nemcsak az a fontos, hogy a tanuló egyes eseményeket végig tudjon könyvelni, fontos az is, hogy az elkönyvelt eseményt felújítani is tudja. Fontos, hogy a könyvekben olvasni tudjon és a könyvelési tételből megállapítsa az abban lefektetett eseményt. Jelöljük ki a naplóból, vagy pénztárkönyvből egy tételt, a tanuló mondja meg, milyen esemény volt a könyvelés

alapja. Az ilyen gyakorlat nagyon szemléletessé teszi a könyvelést

Jó gyakorlat az is, hogy az egyes tételeknél megállapítja a tanuló a másik fél könyvelését. Pl. Fizettünk M.-nek tartozásunkra 500 P-t. Hogyan könyvelünk mi és hogyan M.? Hogyan szól a mi naplótételünk és hogyan M.-é? Hogyan könyvelünk a főkönyvbe mi és hogyan M.? Főkönyvünkben Molnár István számláján tartozik árúért 500 P-vel, követel 2% engedményért 10 P-t és váltóért 490 P-t. Mi történt itt? Hogyan szól Molnár István főkönyvében ez a tétel? Milyen természetű váltó ez nekünk és milyen Molnárnak?

A polgári leányiskolában nem szerepel a könyvviteltan, pedig a háztartási könyvelést, bevezetésként a rendszeres könyvelésbe, itt is tanítani kellene. A jövő gondos háziasszonyát meg kell győzni, hogy fontos a háztartás bevételeit és kiadásait jegyezni, tehát fontos a pénztárkönyv vezetése és zárása. De éppen ilyen fontos annak számontartása, hogy időközönként mennyi volt egyes címleteken a bevétel és kiadás. Mennyi a családfő jövedelme, mennyi a házastárs jövedelme, mennyivel járulnak a háztartáshoz egyéb jövedelmek, pl. ingatlanok bérjévedelmei stb. De számon kell tartani, mennyi volt egy-egy hónapban a kiadás élelmiszerekre, lakásra, ruházatra, fűtés- és világításra, mosásra és tisztogatásra, cselédre, könyvekre, folyóiratokra, újságra, szórakozásra és színházra, orvosra, és gyógyszerre, adóra, gyermekek nevelésére stb. Ehhez megfelelő rovatos könyvet kell vezetni. Csak így tudja a családfő ellenőrizni, hol történt esetleg túlkiadás, szükség esetén hol lehet takarékoskodni. Időnként készítünk leltárt a családi vagyonról, ami az aktív és passzív, valamint a tiszta vagyon fogalmához vezet. A könyveléssel kapcsolatban utalunk bizonyos levelek, számlák, nyugták, postautalványi szelvények megőrzésének a fontosságára és a gyűjtés módjára adunk útbaigazítást.

Ide hallom a polgári iskola IV. osztályában heti 3 órában számtant, mértant, algebrát és könyvviteltant tanító kollégáimnak haragos kitérését: „Honnét vegyük a könyvviteltan ilyen tanítására az időt?” Hát ez bizony igaz és a kitérést teljesen méltányolom. A hiba a tantervben van. Azonban kérem alaposan átnézni az utasításnak ide vonatkozó részeit és meggyőződnek róla, hogy az utasítás követelését az ilyen módszeres eljárással könnyebben és kevesebb idő alatt érhetjük el, mint a gépiesen csak a könyvelés technikájára súlyt helyező módszerrel.

Szenes Adolf.

Földrajz.

A Kis-Alföld.

Fekvése, határai, szerkezete.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

Ez a tájegység tanmenetünk szerint a Dunántúl összefoglalása után következik. Kidomborítottuk a Dunántúl és a Nagy-Alföld közötti különbségeket is, mint jellemző, elkülönítő tájtervezőket. A Dunántúl a maga eltérő tájjellege és élete következtében idegen darabként ékelődik a két, sok rokon vonást viselő alföldi táj közé. Ha logikátlanak látszik is az, hogy a két alföldet nem egymásután tárgyaltuk le, annyi hasznunk mégis van e sorrendi különösségből, hogy a tanításba így sokkal több változatosságot vihetünk, azonkívül már most élhetünk a hasonlóságok és különbségek éles kidomborításával, mely a tájak jellemvonásának tisztázásához biztosabban elvezet.

I. *Bevezetés.* 1. A múlt órai anyag számonkérése, szóban és rajzokban. Füzetvizsgálat. 2. Ismételjük Magyarország tájfelosztását: Alföld, Dunántúl, Kis-Alföld, Északnyugati-, Északkeleti-Felföld, Erdély, Drávántúl. Melyik tájat ismerjük már ezek közül? Az Alföld hazánknak melyik részén fekszik? Mekkora a területe? Hol fekszik a Dunántúl? Mekkora? Melyik az a táj, amelyik a legjobban hasonlít a Nagy-Alföldhöz? Ez a Kis-Alföld. Miért hasonlít hozzá? Miért nevezzük Kis-Alföldnek? Mi a legfőbb különbség a Dunántúl és a Kis-Alföld között? Ki járt közületek a Kis-Alföldön? (Senki.) Mit tudtok a Kis-Alföldről? (Eddigi ismeretek.) *A gyermekek beszámolnak már meglévő ismereteikről:* ez is olyan alföld, mint a „mienk“. A Nagy-Alföldnél kisebb. (Innen származik megkülönböztető neve.) Megállapítjuk, hogy a Nagy-Alföldnek $\frac{1}{10}$ része, kerekén 10.000 km² kiterjedésű. (Feljegyezzük a munkanaplóba.) A tanulók még ezt jegyzik meg: ennek a közepén nem a Tisza folyik végig, hanem a Duna. A Duna itt szigeteket épített. A Duna folyón el is tudnánk menni a Kis-Alföldre, stb.

II. *Tárgyalás.* 1. Figyeljétek meg a térképen, *hazánknak melyik részén fekszik ez a vidék?* (A nyugati részén. Itt lépi át a Duna az ország határát.)

2. *Állapítsátok meg a térképről a terület határait:* Nyugaton a Kárpátok, Alpok. (A két hegység között ott szakad meg az összeköttetés, ahol a Duna a Kis-Alföldet eléri.) Északon a Kárpátok láncai, keleten és délen a Dunántúli-Magyar-Közép-

hegység tagjai határolják a Kis-Alföldet. Ismételjük el a Kis-Alföld határait s mutassuk meg azt a falitérképen.

3. A Kis-Alföld keletkezése.

Feladat. Keressétek meg a két alföld közös vonásait. A feladat megoldásának eredménye: mindkét terület alföldi táj. Mindkét terület medence. (A Magyar-medence két legmélyebben fekvő tagja.) Valószínű, hogy származásuk is közös. — Számoljatok be a Nagy-Alföld keletkezéséről. Az egy hajdani feltöltött tengerfenék. Mi hordta oda a feltöltő anyagot? A folyók. (Honnan?) Ezenkívül a szél. (Homok és lösz eredete.) A Kis-Alföld is tengerfenék. Ezt is a folyók és a szél töltögették. Milyen anyagot hordtak ide a folyók? (Áradmány. Kavics, homok.) A szélről szállított s lerakódott finom pór itt is lösztakarót képezett.

Milyen anyagokból épült fel tehát a Kis-Alföld?

A Kis-Alföld legnagyobb része azonban nem olyan tökéletes síkság, mint a Nagy-Alföld. Ennek az az oka, hogy az állandó szelek sok olyan anyagot (homok), amit a folyók idehordtak, *elfújtak* innen. (Abban az időben, amikor a Kis-Alföld is sivatag lévén, ott a szél volt a legnagyobb úr.) A szél néhol 100—200 m vastag rétegeket szállított innen el. A szél ilyenirányú munkájának megértésére végezzünk el egy *kísérletet*.

Kísérlet. A homokasztalon mintázzunk egészen laza, finom száraz homokból 2—3 újjnyi vastag egyenletes „síkságot.” Ennek közepére helyezzünk egy féltényérnyi lapos közetdarabot. Fújjatok erre a „síkságra”, felváltva levegőáramot. Mit figyeltek meg? A homokot a levegőáram elviszi, de a közetdarab alatt érintetlen marad, körülötte a „síkság” mindig alacsonyabb lesz. Ezt a tűneményt *letarolásnak* nevezzük. (Ha ezt a kísérletet nedves homokból mintáztok és mohával borított felszínen próbáljuk meg, az eredmény elmarad. Nyilvánvaló, hogy a Kis-Alföld letarolása száraz időszakban történt.)

A Kis-Alföldön vannak magasabban maradt kiemelkedések. Ezek tanuskodnak arról, hogy a felszín valamikor magának bazalttakarója (vulkán) pompásan megvédte az alatta sabban állott. (Tanú hegyek.) Kitűnő példa a *Somlyó-hegy*. Ennekvő homokrétegeket. A körülötte elterülő tökéletlen síkságot a szél letarolta. (A Somlyó-hegy képét szemléltetjük Cholnoky: „A Kárpátoktól az Adriáig” c. műből.)

Szélvájta mélyedésben gyűlt össze a Fertő-tó vize is.

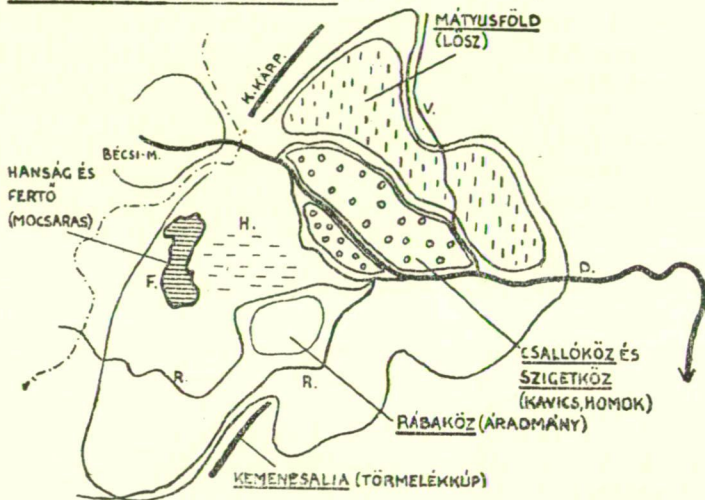
Összefoglalva a fentieket, megállapítjuk, hogy a *Kis-Alföld feltöltött és a szélről letarolt tengerfenék*.

4. *A Kis-Alföld szerkezete.* Megállapítottuk, hogy a Kis-Alföldet feltöltő anyagok különböző származásúak. (Áradmány. Homok, kavics. Lösz. Részben a folyók, részben a szél hordalékai.) A mélyedésekben megtelepedett mocsarak is különleges

talajt alakítottak. (Pl. Hanság. Mocsári talaj.) A Kis-Alföldet ezek szerint osztjuk különböző részekre:

Szigetköz, Csallóköz. Honnan lép a Duna erre a területre? (A Bécsi medencéből.) Kérdés, miért ágazik széjjel, amikor eléri a Kis-Alföldet? A gyermekek megjegyzik, hogy a folyó esése itt kicsi, ezért a szállított törmelék jórészt lerakja. Ezzel a törmelékkel saját magának épít akadályokat, melyeket ki kell kerülnie. Hogyan nevezzük ezeket a kikerült s az egyes folyóágaktól körülfogott törmelékhalmozatokat? Ezek a szigetek. Melyik két nagy szigetet tünteti fel a térkép? (Csallóköz és Szigetköz.) Rajzoljuk le a munkanaplóba a Dunát és ezt a két nagy szigetet. (Itt lerajzoljuk az ország nyugati határának idetartozó szakaszát, a Bécsi-medencéből belépő Dunát kb. Budapestig s annak kisalföldi elágazását a Kis-, Öreg- és Mosoni-Duna feltüntetésével. L. 1. ábra.)

KIS-ALFÖLD. T. = 10.000 KM²
SZERKEZET ÉS VÍZRAJZ.



Mi lehet az anyaga ennek a két szigetnek? Kavics, homok. (Jegyezzük be ezt is vázlatunkba.) Hogyan nevezzük az őket körülkerítő dunaágakat? Melyik ágon közlekednek a hajók? Hogyan gondoskodnak a hajózás megkönnyítéséről? (Átvágás, a meder kotrása.) Az átvágásokkal a kanyarulatokat metszik le, kotorni pedig azért kell a Duna medrét, mert — amint fennebb láttuk, — a lassú folyás következtében sok törmeléket rak le. Az ebből épült zátonyok, szigetcskéék pedig akadályozzák a hajózást. (Szemléltetek egy képet az Öreg-Dunán végbemenő szigetekképződésről. Kogutowicz Károly: „Dunántúl és Kis-Alföld“ c. művéből.) A Csallóköz és Szigetköz a Kis-Alföld legjobban

elegyengetett része. (Ez a rész tökéletes síkság, hasonló a Nagy-Alföld áradmányos területeihez.)

Ettől a vidéktől északra a lösztakaró nagyrésze épen maradt. A Kárpátokból lesiető folyók azonban itt is meg-megszakították. Ez a termékeny löszvidék a *Mátyusföld*. (A gyermekek a térképről olvassák le a nevét.) Csák Mátéről kapta a nevét. Olvassuk le azoknak a folyóknak a nevét, amelyek itt a Kis-Alföldre érkeznek. A folyók mentén jó messzire bemehetünk a hegyek közé, mert a Kis-Alföldnek itt hosszú beöblösődései láthatók. A Mátyusföld lösztakarója kitűnő termőföld. (Melyek a Nagy-Alföld löszvidékei?)

Figyeljük meg a Dunától délre fekvő területet.

Ez a Kis-Alföld legmélyebb része. Mi mélyítette ki? (A szél.) Az alacsonyabb helyeken a víz könnyen megtelepszik, ezért itt mocsarak és tavak keletkeztek. (A víz elszivárgását rendszeren agyagrétegek akadályozzák meg.) Hogyan nevezzük ezt a tájat? (*Hanság* mocsaras vidék és *Fertő-tó*.) A gyermekek kijelentik, hogy a Hanságot már lecsapolták. Hogyan történt a lecsapolás? (Csatornákkal levezették a vizet.) A lecsapoló csatorna a terület legmélyebb részén halad. Így tették kitűnő termőfölddé a Hanságot. Talaja mocsaras, lápi föld, igen gazdag szerves, növényi anyagokban. Mi keletkezik a mocsarak alján felhalmozódott s félig elszenesedett növényi anyagokból? (Láttuk ezt már az alföldi mocsaraknál.) A tőzeget erre a célra készült ekékkel kiszántják, megszáritják s tüzelésre használják fel. (Szemléltetem a tőzeget. Szemléltetjük a tőzegbányászat képeit a „Föld és ember” c. folyóíráthból.)

A *Fertő-tó* lecsapolása kárbavesztett munka lenne, mert szikes talaj maradna utána. Ez az időszakonkénti visszavonulása-kor, szárazság idején tapasztalható. 1860. körül a tó teljesen kiszáradt. A szél a finom sós iszapból képződött port felkapta, messzire elvitte. Még Bécsben is érezhető volt a sós levegő. A tó sekély vizében rengeteg nád nő, ez búvóhelyet nyújt a vízi madárvilágnak. A nád aratása, a vadászat és halászat sok embernek ad megélhetést.

Jegyezzük be vázlatunkba a Hanságot és a Fertő-tavat.

A Rába és Répce közötti területet a folyók kalandozták be. Itt tehát folyóhordalékot találunk. Mi a neve ennek a vidéknek? *Rábaköz*. A Rába folyó a jobbpartján is igen sok törmeléket rakott le: keskeny, hosszú törmelékkúpot épített fel. Olvassuk le ennek a törmelékkúpnak a nevét: *Kemenesalja*. Milyen magasságra emelkedik? (Közel 300 m.) Hogy lehet az, hogy ezt a szélek nem szállították el s nem tarolták le, mint a Kis-Alföld többi részét? (Súlyosabb kavicsrétegek megvédelmezték a szél ellen.)

Jelöljük meg vázlatunkon a Rábaközt és a Kemenesalját. (L. 1. ábra.)

III. *Ismételjük el, milyen szerkezeti részekre osztható a*

Kis-Alföld? Hogyan keletkeztek ezek? (Tájékozódás a fali- és a kézitérképen.) Hasonlítsuk össze a Kis-Alföld szerkezeti képét a Nagy-Alföld szerkezetével. Hasonlítsuk össze a Dunán-túllal.

A Kis-Alföld a Duna egyik medencéje. Olvassuk le a térképről azokat a medencéket, melyeken a Duna végigfolyik: Sváb-Bajor-medence, Bécsi-medence, Kis-Alföld, Nagy-Alföld, Havasalföld. A medencék lépcsőzetesen ereszkednek alá, minden következő medence mélyebben fekszik. Minden következő medencébe egy-egy kapun lép be a Duna: Pozsonyi-kapu, Visegrádi-szoros, Vaskapu.

A Kis-Alföld kedvező helyen fekszik, földje termékeny, lakói szorgalmasok, okosan gazdálkodnak. Miért kedvező a Kis-Alföld földrajzi helyzete? Két világváros között fekszik (azok sok mezőgazdasági terméket fogyasztanak), ezekkel összeköti a jó víziút, a Duna. A jó fogyasztópiacok s a használható kereskedelmi utak külön is hozzájárulnak a tájék gazdasági életének fejlődéséhez.

Kendeff Károly.

Vegytan.

A munkáltató vegytantanításról.

(Folytatás.)

(II. rész.)

A tanulókísérletekhez szükséges és bármely gyógyszerárban, illetve drogériában beszerezhető *vegyianyagok* a következők:

Desztillált víz. 1 liter ára: 0.16 P. (Esővízzel is helyettesíthető.)

Kénsav. 100 g ára: 0.30 P. (1 rész kénsav + 4 rész víz arányú hígításban használjuk H előállításához.)

Sósav. 100 g ára: 0.16 P. (1:1 hígításban használjuk szénsavfejesztéshez.)

Nátriumhidroxid. 100 g. ára: 1.20 P. (Szappanfőzéshez.)

Klórsavaskálium. 100 g ára: 0.50 P.

Barnakő. 100 g ára: 0.50 P.

(1:1 keveréke O előállításához.)

Szalmiáksó. 100 g ára: 0.12 P. (Ammoniak előállításához.)

Sárga foszfor. 100 g ára: 2.40 P. (A levegő összetételének a kimutatásához.)

Nátrium. 100 g ára: 5.— P. (Vízbontáshoz.)

Jódtinktúra. 100 g ára: 2.— P. (Keményítő kimutatásához.)

Absolut alkohol. 100 g ára: 0.60 P.

Denaturált szesz. 1 liter ára: 0.80 P. (Borszeszlámpákba.)
Szappan. (A víz keménységének a kimutatásához, — és a H-nel
fúvatott szappanbuborék-kísérlethez.

A felsoroltakon kívül szükséges egyéb anyagokat: *gyújtó, lakmuszoldat, lakmuszpapír, klórmész, mészködarábok, égetett mész, mésvíz, faszén, csontszén, fűrészipor, vastag gyertya, keményítő, szőlőcukor, nádcukor, méz, bor, sör, köménymag, búzaliszt, zsír, tojás, sajt, stb.* részben a növendékek hozzák magukkal, részben pedig az iskola vásárolja meg azokat.

A cseppfolyós vegyszerek közül a kénsavat és sósavat legcélszerűbb 100 cm³-es orvosságos üvegekbe (à 20 fillér), a poranyagok közül pedig a klórsavaskáliumot, barnakövet és szalszalmiáksót 1 dl-es mézesüvegekbe (à 16 f) adagolni. Az anyag-tartó állvány három kisebb méretű rekesze a kísérletekhez szükséges anyagokat tartalmazó ezen üvegek befogadására szolgál. A többi anyagot (orvosságos- és mézüvegek hiányában minden anyagot) közös edényekben tartjuk és ezekből adagoljuk ki kémcsövekbe, illetve gyufásdobozokba a tanulókísérletekhez szükséges anyagokat. — A felsorolt anyagokból kb. 0.50 P értékű anyagot használ el egy munkacsoport évente.

A tanulókísérleteket nem lehet egész terjedelmükben márról-holnapra bevezetni, mert bármennyire olcsó eszközökkel és fillérekért beszerezhető anyagokkal dolgozunk is, mégis kb. 100 P-nyi költséget emészt fel a teljes felszerelés (10 munkacsoportot véve alapul), — nem számítva az eszközök és anyagok befogadására szolgáló külön-külön szekrényeket. E kényszerűség diktálta akadályt küzdjük le olyképpen, hogy a tanulókísérletekhez szükséges eszközöket és anyagokat évről-évre fokozatosan gyarapítva, 2—3 év alatt tegyük teljessé a felszerelést.

Miután az anyag munkáltató, tehát alaposabb elmélyedést kívánó és ennél fogva maradandóbb értékű feldolgozása lassúbb menetű, mint a közlő, vagy a tanár bemutató kísérleteire támaszkodó kérdve-kifejtő eljárással való feldolgozás, felmerül az az aggály, hogy a rendelkezésre álló heti három óra idő kevés, mert ez az idő a leggondosabb időbeosztás és a legbuzgóbb munka dacára is éppen csak arra elegendő, hogy a Tanterv és Utasításban előírt anyagot elvégezzük. A Tanterv és Utasítás azonban azzal, hogy csak a *fontosabb* testek, a *legfontosabb* törvények és csak a *legegyszerűbb* kémiai folyamatok megismérését és megértését tűzi ki célul, azaz csupán főbb vonásokban jelöli meg az elvégzendő anyagot, módot ad a tanárnak arra, hogy a Tanterv és Utasítás szellemében az anyag fölött szabadon rendelkezhegység. — Hogy a lassúbb menetű munkáltató tanításához időt nyerjünk, hagyjuk el, vagy csak röviden érintsük az anyag azon részeit, melyeket főképen a fizikában már az előző évben tanultak. Miért töltünk el órákat a már tanult anyag-

részek (a levegő és víz fizikai tulajdonságai, csapadékfajták, vízbontás elektromos árammal stb.) részletes újra ismertetésével, vagy miért foglalkozzunk behatóan a kristálytannal, amikor tárgyunk tanításában a súlypont nem a formán, az ásványtanon, hanem a lényegen, a vegytanon van. Azt hiszem, fontosabb tudni azt, hogy a ciánkáli egynéhány milligrammja halálos mérég, mint azt, hogy kristályalakjának: az oktaédernek melyek a látható és képzelt részei. Ebből következik, hogy sem a sok időt elrabló tengelyváz, sem a hálózat elkészítését nem kívánjuk, — különben is ez a mértan dolga.

Nézzük már most, melyek azok az anyagrészek, melyeket az előzőkben felsorolt teljes felszerelés segítségével munkáltatva taníthatunk: *A könnyen végezhető csoportkísérletek a következők: A levegő összetétele, az oxigén, az égés feltételei, — kemény és lágy víz, a kemény víz lepárlása, a hidrogén, — szintelenítés klórmésszel, — ammóniák, szalmiákszesz, szalmiáksó, — faszén, csontszén, szénsav, — vízbontás nátriummal, — sóképzés cserebontással, — méz égetése, oltása és a meszelés kémiája, — a galenit redukálása, — a láng, a világítógáz, — a keményítő, — szőlőcukor, nádcukor, — alkohol és szeszes italok, — szappanfőzés, — illó olaj lepárlása, — festőanyagok, — fehérjék. —*

A felsorolt anyagrészek egyike-másika olyan természetű, hogy a tanulók munkája nem tölti be az egész órát, hanem — a veszélyességre való tekintettel, — felváltva, hol a tanár demonstrál, hol pedig a munkacsoportok kísérleteznek. — *Végeztessünk kísérleteket házi feladatként is, mint pl. kristályosítást, hamuszírkészítést, gipszöntést, keményítő- és csíramálékészítést, szeszes és ecetes erjesztést, stb.*

Ha a tanóra, a tétel természeténél fogva olyan, hogy csak a tanár kísérletezik, vagy olyan, hogy a tanár és tanítvány felváltva kísérleteznek, akkor a tanóra hármas tagozódását: a számonkérést (15 perc), az új anyag tárgyalását (30 perc) és az összefoglalást (5 perc) betartjuk. Ha azonban az egész órát, vagy annak igen nagy részét a tanulók kísérletezése tölti ki, akkor a számonkérést és az összefoglalást teljesen mellőzzük, mert különben alig maradna idő az új ismeret megszerzésére. Ilyen esetben a számonkérést a következő órán eszközöljük.

Az új anyag feldolgozásában az a sarkalatos tétel vezessen bennünket, hogy a tárgyi és alaki célnak egyformán kell a tanításban érvényesülni. Ne essünk a szakönzés hibájába, mely a tárgyi tudást hajszolva, csak arra törekszik, hogy minél több konkrétummal töltsen meg a tanulók lelkét, miközben elhanyagolja a lelket, magát a gyermeket. A vegytan tanításnak ilyen szempontból való felfogása teszi igazán érthetővé a munkaiskola szükségességét, mely kevesebbet tanít ugyan, de a szerzett kevesebb tudás harmónikus, kerek egész, csupa életrevalóság, nem

pedig mozdulatlan kőrákás. A polgári iskolában, mint nem tudományos pályára készítő és nem szakiskolában munkánk súlypontja inkább a maradandóbb értékű alaki célon, azaz az érzelmi és akarati nevelésen nyugszik. „A megfigyelőképesség fejlesztése, . . . a figyelemnek egy pontra való terelése, a lényegesnek elválasztása a lényegtelen kísérő jelenségektől, az egyes tulajdonságok, vagy jelenségek jellemző jegyeinek felismerése, . . . a helyes ítélőképesség kialakulása, az ok és okozati összefüggések megkeresése, az absztrakció képessége, az indukció és dedukció helyes használata . . . van olyan értékű, mint a megszerzett tudás intenzitása“. (Loczka.) Ezeket a formális értékeket tárgyi érdekekért sohasem szabad feláldoznunk.

Az új anyag feldolgozásában alkalmazott háromféle: közlő, kérdeve-kifejtő és munkáltató módszer lényegét az előbbieken már vázoltuk és arra a megállapodásra jutottunk, hogy a munkáltató eljárás eredményezi tárgyi és alaki szempontból egyaránt a legmélyrehatóbb és legmaradandóbb sikert. De mert munkáltatva az anyagnak csak kisebb része dolgozható fel, a munkaórák váltakoznak a közlő és a tanár bemutató kísérleteire támaszkodó kérdeve-kifejtő órákkal, — sőt egy tanórán belül is változthatja e három tanítási forma egymást.

A polgári iskolában a tanulókísérleteket *egycélú munkával* bonyolítjuk le, amikor is minden munkacsoport egy- és ugyanazon kísérletet egy- és ugyanazon eszközökkel és anyagokkal végzi. Az egycélú munka előnye nyilvánvaló, mert miután azonos eszközökről és anyagokról kell csupán gondoskodni, könnyebb az előkészítés, úgyszintén a vezetés és a felügyelet is.

Az új anyag feldolgozásánál tartsuk mindig szem előtt azt a metodikai elvet, hogy mindig az ismertre építve haladjunk az ismeretlen felé. Legyen állandó a kapcsolat a tanulónak mind otthoni, mind iskolai élete és az anyag között. Eppen ezért hívjuk fel a tanulókat arra, hogy tapasztalataikról, élményeikről számoljanak be. Építsük tehát az új anyagot a tanulók meglévő ismereteire, hadd eszméljen az állandó aktivitásban élő tanuló arra, hogy tudáskincseit kitergegetheti, értékesítheti, s látva azt, hogy az új ismeretek fundamentuma az ő már meglévő ismerete, fokozódik munkakedve és akarata.

A probléma megfejtését szolgáló tanulókísérletek szövegét szóval, vagy írásban: táblára írva, esetleg írógéppel, vagy stencillel sokszorosított íveken osztjuk ki minden tanulónak.

A tanulókísérletek kivitelében járjunk el az aranyközéputon: *Adjunk utasítást a kísérletek kivitelére, sőt egyik-másik nehezebb kísérletet előzőleg mutassunk is be.* A tanulókísérletek ilyen irányításával sok veszélyt és kárt hárítunk el. — Egyébként a tanárnak nincs az órán más feladata, csak a néma felügyelet: köztük sétálva figyeli a munka menetét, figyelmezteti a csoportokat az idő előhaladására, s azzal, hogy be-betekint

a jegyzetekbe, nagyjából már az óra alatt tiszta képet nyer az elért eredményről. Óra végén, az alapos áttanulmányozás céljából, a vázlatfüzeteket összeszedi, még aznap átvizsgálja, hogy mánap reggel kézjegyével, esetleg pár dícsérő szóval is ellátva, visszaadhassa. Az eredményt és az esetleges hibákat a tanulófüzetekben ne tüntessük fel, hanem a tanulókról felvett *egyéni naplókba* jegyezzük azokat. E naplóba jegyzett hibaadatok alapján történik a következő óra elején megbeszélés, esetleg a kísérlet megismétlése segítségével a hibák javítása.

A kísérletek rajzát, valamint a kísérletezés alkalmával észlelteket s azok megfejtését, *vázlatfüzetükbe* jegyzik a tanulók. A tanulókísérletek eredményeinek megrögzítésére nem használunk külön füzetet; egyazon füzetbe jegyzik a nem munkáltató órák anyagát is. Miután a kísérleti eszközöknek a lerajzolásában a vizszintes és függőleges vonalaknak jut a főszerep, használjunk negyedívnagyságú, keménytáblájú ú. n. számtani füzetet, melynek kész vonalai a szép rajzban és az egyenesvonalú írásban segítik a tanulót. Az anyag összefoglaló ismételésének megkönnyítése céljából színes krétával is rajzoltassunk, amikor indokolt: a klórt zölddel, a jódgőzöket ibolyaszínnel, a ként sárgával, a hidrogén lángját kézzel, a gyertyaláng világító részét sárgával, a nem világító burkot kézzel, a savi hatást vörössel, a lúgos hatást kézzel stb. színezzük. — A hazai ásványelőfordulások feltüntetése céljából készíttessük el minden tanulóval Magyarország *vaktérképét* (határ, vízrajz) negyedíves rajzlapon, melyet összehajtogatva és füzetükbe téve minden órára magukkal hoznak. (1. ábra.)

A munkáltató eljárás nehéz feladat elé állítja a tanulót, de még inkább a tanárt. Az ő vállaira nehezedik a tanulókísérletekhez szükséges eszközök elkészítése és a vegyi anyagokról való gondoskodás, úgyszintén ő állítja össze a problémákat és az ezekre feleletet adó tanulókísérleteket is. A tanulókísérletekhez szükséges eszközöknek és anyagoknak minden csoport részére való kiosztásában, valamint a munkáltató órán beszenyezett eszközöknek a megtisztításában és elrakásában, felváltva egy-két tanuló segítségét is igénybe vehetjük.

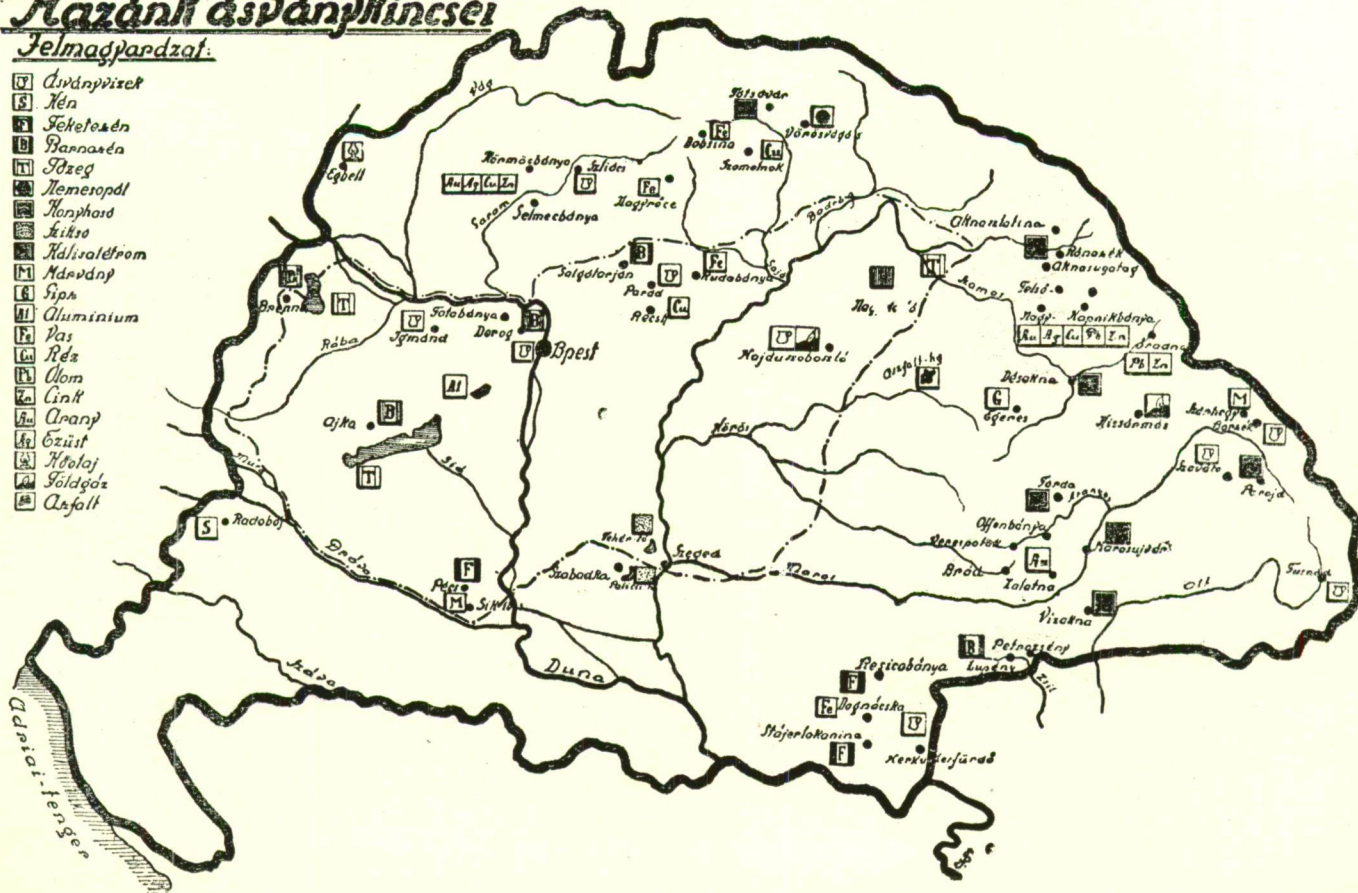
Az eszközök tisztítására legtöbbször elegendő a víz és a kémcsőkefe. Ha célunkat így nem értük el, úgy öntsünk kevés sósavat a mosóvízbe. Zsíros edényeket meleg szódaoldattal, kormos eszközöket pedig lúggal, vagy gyengén megnedvesített égetett mésszel takaríthatunk meg. A kémcső fenekén rekedt megszenesedett anyagot forró salétromsavval távolítjuk el. A kémcsövek szárítására legcélszerűbb alkalmatosság a köcsögszáritó mintájára készített állvány.

Miután a tanulókísérletekhez szükséges eszközöknek és anyagoknak a ki- és berakására az óráközi szünet nem elegendő, felmerül — külön vegytani előadóterem hiányában, — az

Hazánk ésványtincsei

Felmapjardzat:

- U Üranyagviset
- S Sél
- F Feketeas
- B Bannas
- T Tszeg
- M Memesopd
- K Konyhás
- L Lékse
- H Halvátrom
- A Adavdny
- G Gipa
- Al Aluminium
- P Pás
- K Kéz
- U Uom
- Z Zink
- Cu Csup
- Fe Özüst
- Ni Níkel
- S Söldgáz
- C Cskalt



a kívánság, hogy a vegytanórát előzze és kövesse rajz-, kézi-munka-, torna-, esetleg lyukas óra, azaz olyan óra, amikor a tanterem szabad.

Az árványtan-vegytan tanításánál minden körülmény között arra kell törekedni, ha bármilyen röviden és egyszerűen is, de mindig megkapja a tanuló a felvetett kérdésre a feleletet. Ne hagyjuk el sohasem a tantermet azzal a tudattal, hogy a tanulók kielégítetlen lélekkel, féltudással távoztak az óráról. Az iskolának nem célja, hogy félművelt, tudálékos embereket bocsásson az életbe. Ami keveset nyújt, az mindig befejezett, kerek, harmonikus egész legyen, mert csak így szolgálja a vegytan tanítása a maga etikai célját. Nem véletlen, hogy éppen Bacontól, a természettudományok tanításának alapvető mesterétől származik ez a szép mondas: „A féltudás eltávolít Istentől, de az egész visszavezet hozzá.”

A mai kor szülte új iskola, mely a tanulók önálló, egyéni tevékenységét állítja az iskolai munka tengelyébe, minden alkalmat megragad arra, hogy a gondjaira bízott ifjúságot önálló, magalábánjáró emberré nevelje. Magától érthető, hogy a munkaiskola eredménye nem olyan mutató, mint a régi iskoláé: nem produkál szemfényvesztő, felszínen járó, vízfolyásszerű feleleteket, de ennél csak nagyobb érték az olyan ismeret, mely mélyen a tudatba van begyökerezve és mindig kész a tettek mezejére lépni, amikor a leleményesség, gyors elhatározás és önállóság követelménye lép fel az életben.

*

A következőkben bemutatom azokat, a logikai sorrendben egymást követő csoportkísérleteket, melyeknek alapján a *lángról* maradék nélküli ismeretet szereznek a tanulók.

I. *Előkészület.* A tanulókísérletekhez szükséges *eszközök és anyagok*, melyeket a tanár minden csoport részére kioszt, a következők:

Gyertyatörmelék tartalmazó és gázégető csővel felszerelt dugóval elzárt kémcső, vastag gyertya, borszeszlámpa, ivópohár, porcellánlap, 2—3 db, 10×10 cm méretű fehér kartonlap, fűvócső, kémcsőfogó, zománcos bögre, gyufa. — Ha gázzal is fel van az iskola szerelve, akkor a Bunsen-lámpa működését és az Auer-harisnya szerepét is mutassuk be.

II. *Az óra lefolyása.*

A tanár meggyújtja az asztalon álló gyertyát és kitűzi a problémát: *Miért világít a gyertya lángja?*

Tanulókísérletek:

1. (Gyűjtsd meg a borszeszlámpát.) Hevítsd a gyertyatörmelék tartalmazó kémcsövet. — Amikor forr, közelíts égő gyújtószállal az üvegcső végéhez. (Oltsd el a lámpát és állítsd a kémcsövet a zománcos bögrébe.) Rajzold fel a kísérletet.

Milyen változáson ment át a gyertyatörmelék?

2. Gyújtsd meg a vastag gyertyát.

Mi történik a gyertya anyagával égéskor?

3. Borítsd a száraz ivópoharat a lángra.

Rajzold le.

Mi keletkezik a gyertya égésekor?

4. Nyomd a porcellánlapot a lángba.

Mi rakódott le?

Mely elemek vannak tehát a gyertya anyagában?

5. Figyeld meg a láng részeit.

Rajzold le színes ceruzával.

6. Gyújts meg egy gyújtószálat, — fújd el a gyertyát és közeli nyomban az égő gyújtószállal 1 cm-re a bél fölé.

7. Fektesd gyújtószálat keresztben a láng közepén át, de csak egy pillanatra. Rajzold le.

8. Nyomd a kartonlapot lapjával a lángba és tartsd benn mindaddig, míg a lap felső része barnulni kezd.

Rajzold le a kartonlap felső és alsó oldalát.

Mit igazol a 7. és 8. kísérlet?

Tanár és csoportok közös munkája: A láng hármass rétegződésének magyarázata.

Rajzold le a láng keresztmetszetét.

Miért világít tehát a gyertya lángja?

9. Fújj a fúvócsővel a gyertya lángjába.

Rajzold le.

Tanár bemutató kísérlete alapján: Rajzoljuk le a Bunsen-lámpa szerkezetét.

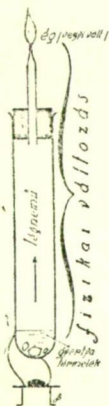
Gyere ki és állíts elő világító és nem világító lángot.

A Bunsen-lámpa nemvilágító lángjába krétát tart.

A Bunsen-lámpa nemvilágító lángjára Auer-harisnyát húz.

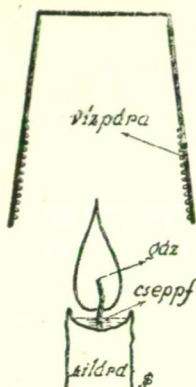
(Az Auer-harisnya ásványtartalma izzáskor vakító fényt áraszt.)

A tanuló füzete az óra végén:

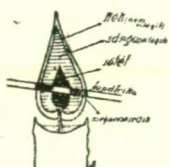


A láng.

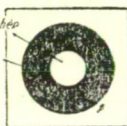
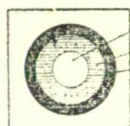
1. A szilárd gyertyatörmelék a hő hatására folyékonnyá, majd légneművé alakul.



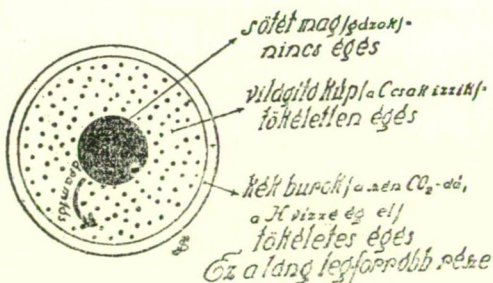
2. A gyertya anyaga gázzá alakul, s a gáz lánggal ég.
3. A gyertya égésekor víz keletkezik.
4. A porcellánlapra korom rakódott.
A gyertya anyagában H és C van.



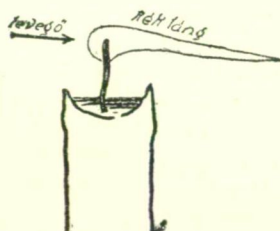
6. A visszacsapó láng azt bizonyítja, hogy gáz száll el a gyertyából.
7. A sötét részben nem pörkölődik meg a gyufaszál.



8. A lángba tartott kartonlap felső és alsó oldala:
A sötét részben nincs égés.

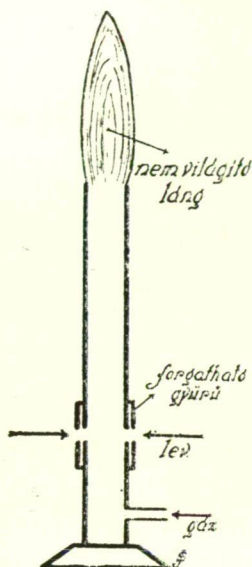


A láng keresztmetszete:
A gyertya lángja azért világít, mert a láng belsejében szénrészecskék izzanak.



9. Nem világító, de nagy hőhatású lánggal ég, mert a láng belsejében is tökéletes az égés.

A Bunsen lámpa.



Az Auer-harisnya a láng világító erejét fokozza, mert ásványtartalma izzáskor vakító fényt áraszt.

Jeges Sándor.

Fizika.

A gömbtükrök.

Természettani óra a polgári iskola III. osztályában.

Előző óra anyaga a fény visszaverődésének törvénye és a síktükör. A lefolyt tanítás leírása megjelent folyóiratunk 1934—35. tanévi 5—6. számában.

Miért látjuk szükségesnek a gömbtükrökre egész tanítási órát fordítani? Először is azért az el nem hanyagolható előnyért, hogy a tanulókat rendkívül érdeklik az itt található képek. Azután indokolja ezt különösen a homorú tükrök gyakori alkalmazása (reflektorok, napmotorok). Végül a sugarak haladási iránya a gömbtükröknél egész terjedelmükben könnyebben láthatóvá tehetők, mint a lencsénél.

Természetesen tartózkodnunk kell erre a fokra nem való teljes kimerítéstől. Így nem tartjuk helyesnek azt a kérdést vizsgálni, valóban van-e a gömbtükrörnek gyújtópontja, nem említjük meg a parabolikus tükröket, a katakauszikus felületet. Nem fogunk adni matematikai képletet és nem végzünk, valamint házi feladatként sem végeztetünk képszerkesztéseket. Mindezeket nem engedi meg a tanulók érettségi foka, de nem engedi a rendelkezésünkre álló 45—50 perc sem. A körző és vonalzóval való mértani szerkesztések ezen a fokon oly nehezen mennek még (a mértanban még csak ezután

tanulják a gyerekek a körre vonatkozó szerkesztéseket), hogy ennek kivitele lehetetlen. Mint házi feladat is, épen ezért, vagy eredménytelen, vagy idegen segítséggel oldja meg egy pár tanuló. Ahol feltétlenül szükségesnek látszik emlékeztető támogató rajz, ott is csak szabadkézzel vázolunk.

A legtöbb fogalom és jelenség, ezek magyarázata a tanulók előtt teljesen új. Ezért gondosan, lassan kell felépítenünk tanításunkat. Elnagyolt előadás nem férközik a tanuló értelméhez, csak elkedvetlenedést és zavart fogalmakat eredményez.

Vázlat.

I. A múlt órai anyag számonkérése (a fény visszaverődése, a síktükör).

II. Az új anyag feldolgozása.

1. Probléma és célkitűzés: görbe tükrök torzítanak.

A fényes kanál két felülete.

2. A gömbtükör két fajtája; keletkezésük; a mértani középpont, tükröközéppont és főtengely fogalma.

3. a) Köríven homorú oldal felé felállított tükröszeletek fényvisszaverése. A gyűjtőpont fogalma.

b) Köríven a domború oldal felé felállított tükröszeletek fényvisszaverése.

Rögzítés rajzban.

4. a) A homorú tükör valódi és látszólagos képei.

b) A domború tükör látszólagos képe.

III. A tanulók saját eszközeiken megkeresik a képeket.

IV. Alkalmazás. A homorú és domború tükör alkalmazási módjai.

V. Házi feladat kitűzése.

Eszközök.

1. 14 cm átmérőjű és 32 cm gyújtótávolságú homorú-domború tükör, tánszergyári készítmény üvegből. Ennek hiányában megfelel a tanulók részére kb. 70 fillérért beszerzett 6 cm átmérőtű és kb. 20 cm gyújtótávolságú homorú-domború üvegtükör. A képek előállítására itt nem alkalmas csak tanuló kísérletre két okból. Először is az előállított képek a kettős, illetve többszörös tükrözés miatt nem elég élesek. A villanylámpácska nem is alkalmas, jobban használható gyertya. Másodszor a kép csak úgy fogható fel, ha a fényforrás, tükör és ernyő nem esik egy vonalba. A helyes beállítás a tanulóknál, akik ilyet még nem láttak, igen nehezen megy. Ezért tettük a képelőállítást tanári demonstrációnak, s összefoglalásként a tanulók ezt megismétlik.

2. Tükröszeletek függőleges állásban megerősítve. Ezt vagy „Kísérleteztető fizikatanítás” című könyvem 178. oldalán közölt módon oldjuk meg, vagy pedig a mellékelt ábra szerint szén-szorítókat használunk fel.

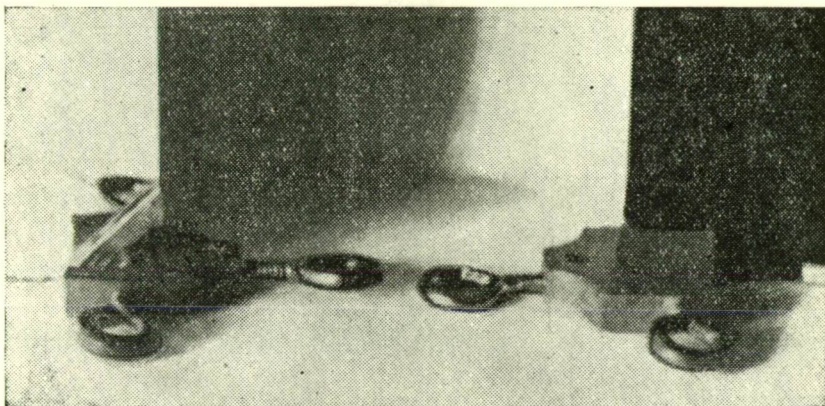
3. A tanári kísérlet céljára előkészített papír, amelyen megrajzoltunk 64 cm-es sugárral egy körívet, ennek néhány pontjára

hoz tartozó görbületi sugarat, ugyanezen pontokat és a gyújtópontot összekötő egyeneseket, valamint e pontokon az optikai tengellyel párhuzamos egyeneseket.

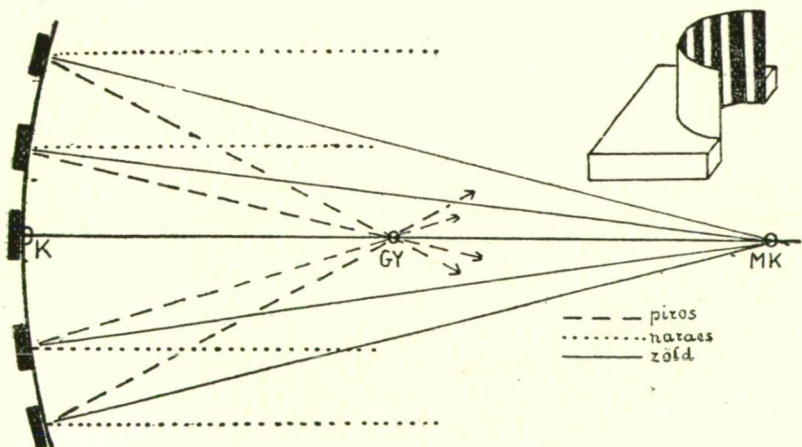
4. A demonstrációhoz szükséges, megfelelő magasságú gyer-
tya.

5. Egyszerű papírernyő. Nagyobb a nagyított, kicsiny a ki-
sebbített kép számára.

6. A tanulókísérletek számára az 1. pont alatt említett



kettős gömbtükrös és tartója, valamint villamos lámpácska áll-
vánnyal. A 4 voltos izzólámpa mellső részére F betűt festünk
tussal.

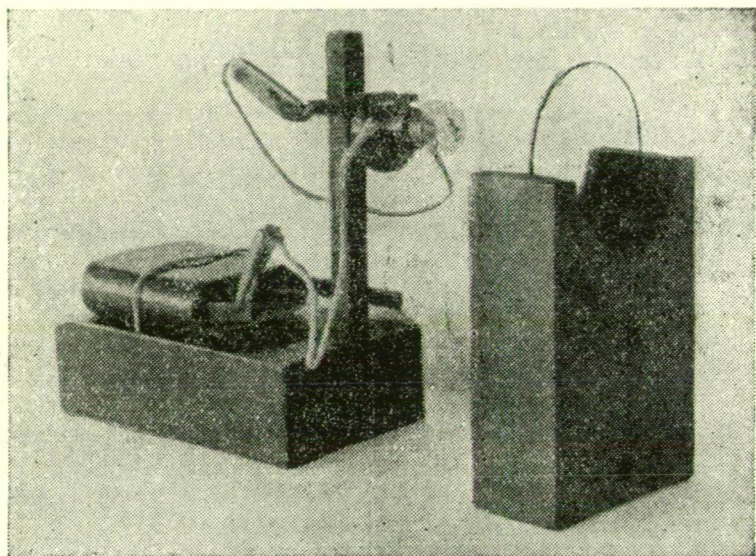


7. Hosszú papírszelet a tanulók részére, amelyen meg van
jelölve a tükrös, a gyújtópont és a görbületi középpont helye.

A tanítás menete.

I. Számonkérés. A, mit tanultunk a múlt órán?

Az előre megnevezett tanuló beszámol a következőkről: A fény visszaverődésének törvénye: a visszaverődés szöge egyenlő a beesés szögével. A tükörrre merőlegesen eső sugár ugyanazon



úton verődik vissza. A síktükör a reá eső sugarakat ugyanolyan rendben veri vissza, mint ahogyan reáesnek. Érdes felület a sugaraknak ezt a rendjét megbontja, szétszórja. A tükörkép a tükör mögött látszik. A kép és tárgy egyenlő messze van a tükör síkjától, összekötő vonaluk pedig merőleges a tükör lapjára; vagyis kép és tárgy egymásnak szimmetrikus társai. A kép a tárggyal azonos nagyságú, egyenes állású. Alkalmazása: a rend ellenőrzője; segítségével a képet, illetve fénysugarakat tetszés szerinti helyre vetíthetjük (periszkóp); két, szögben állított tükörrel a képet megsokszorozhatjuk. Az ilyen módon felállított tükrök közé helyezett tárgyat annyszor látjuk, ahányszor a két tükör által bezárt szög megvan 360 fokban.

II. Az új anyag feldolgozása.

1. Nevezetek meg tárgyakat, amelyek szépen tükröznek vissza a képet! (A tanulók nagy része először csak olyan tárgyakat nevez meg, amelyek síklapúak; csakhamar görbelapú tükröző tárgyakat is említenek, s így sor kerül a virágrúdokon látható színes üveggömbökre, a fényes kanál belső és külső felületére, stb. Feltétlenül hozzáfűzik, hogy ezek furcsa, torz képeket mutatnak. A kép legtöbbször kisebb a tárgynál.)

A két padsor között végig viszem a kettős gömbtükröt olyan

módon, hogy homorú oldalához közel tartom egyik ujjamat. Oda-visszamenve mindkét sor látja felváltva a domború oldal kicsinyített, s a homorú oldal nagyított képét.

Vajjon mi lehet az oka, hogy a kép feltűnően más, mint a síktüköré?

Megindul a találgatás. Közöttük akad több, amelyik helyesen tapogat az okra. Ráemlékeztetünk, miként is kezdtük vizsgálni a síktükör tulajdonságait.

Mi lesz tehát mai feladatunk? Megvizsgálni, miként verik vissza a görbe tükrök a fénysugarakat, milyen képeket adnak.

2. Igen szép, szabályos görbe tükröt kapnak, ha üvegből fújnak nagy gömböt, s ennek egy kis darabját kikanyarítják. (Megmutathatjuk narancshéjon. Fiúosztályban említhető a gömb-süveg, lányok még nem hallottak róla.) A kezemben lévő tükör olyan gömbnek egy darabja, amelynek sugara 32 cm.

Rajzzal kísért magyarázat: ez a tükör keresztmetszete, amely egy golyónak darabja. A gömb középpontját nevezzük a tükör mértani középpontjának. Ha a tükör külső felületét kenik be higanyamalgmával, a homorú részébe nézhetünk és neve homorú tükör. Ha a homorú részét kenték be, domború felébe kell néznünk, neve domború tükör. Mi csak ezekkel a gömbtükrökkel fogunk foglalkozni. A tükör közepe a tükörközep pont. A mértani középpontot és a tükör közepét összekötő vonal a tükör tengelye. A mértani középpontból a tükörhöz húzott szakasz (meghúzom) mié a gömbnek? Hogyan áll erre az érintő? Tehát a középpontból induló fénysugár hova fog visszaverődni? Ugyanoda. Állítsunk fel ilyenformán keskeny tükörszeleteket és vizsgáljuk meg a fénysugarak útját!

3. Függönyöket leereszteni! Asztal köré! Ez a körív a tükör keresztmetszetének vonala. Ez a mértani pont. Innen küldi a gyertya sugarait. Miképen kell a tükörszeleteket felállítani, hogy a sugarak ugyanoda verődjenek vissza?

Ahol a tanulók nagy létszáma miatt nem lehet az osztályt az előadó asztal köré gyűjteni, ott ezt a demonstrációt következőképen alakíthatjuk. A szándékolt körív hosszának megfelelő és mintegy 15 cm. széles alumínium, vagy más fényes lemezt fekete festékkel úgy festünk be, hogy 6—7 drb félcm széles sáv maradjon fényesen. Vastag, vagy több rétegű deszkából kivágunk körívet és erre a tartóra szegezzük a fémlemezt (lásd 2. ábra). A szükséges alaprajzot a táblán rajzoljuk meg. Egy tanuló segíthet a készüléket tartani. Függőleges síkban végezvén a bemutatást, minden tanuló a helyéről jól láthatja.

a) A fényforrást lassan távolítjuk a tükörtől.

Hogyan indulnak a sugarak a tükrök felé? Széttartóan. Hogyan verődnek vissza? Osszetartóan. Egy ponton mennek át, a gyűjtőponton. Amint a gyertyát távolítjuk, ez a gyűjtőpont

közeledik a tükörhöz. Nagy távolságból (3—4 m) a sugarak már majdnem párhuzamosan érkeznek a tükrökhöz. Hol van a gyújtópont? Már nem közeledik jobban a tükörhöz. A Nap sugarai milyen helyzetűek egymáshoz? Párhuzamosak. A Nap csak fénysugarakat küld? Hősugarakat is. A tükör ezeket is ebben a gyújtópontban egyesíti. Az itt összegyűlő hősugarak gyúlékony anyagot könnyen megpörkölnek, esetleg meggyújtanak. Azért ezt a gyújtópontot gyújtópontnak nevezzük. Helye a tükör és mértani középpontja között középen van.

Épen napsütéses idő lévén, a homorú tükör segítségével egy gyufa fejét lángra lobbantottuk. A gyerekek nagyobb része előtt a jelenség már ismeretes volt a kedvelt „gyújtóüveg” révén.

Miért nem nevezhetjük a többi gyújtópontot is gyújtópontnak?

b) A gyertyát ismét közelítve a tükör felé, a sugarak találkozási pontja, gyújtópontja távolodik a gyújtóponttól egészen addig, míg a gyertya a gyújtópontba nem ér. Ekkor a visszavert sugarak párhuzamosak egymással és a tükör tengelyével. Innen kezdve a visszavert sugarak is széttartóak lesznek, mint a síktükörnél.

Fordítsuk meg a papirost és állítsuk fel a szeleteket domború tükörnek.

Megállapítjuk, hogy a gyertya széttartó sugarait minden helyzetben széttartóan veri vissza. Gyújtópont, gyújtópont nincsen. A visszavert sugarak meghosszabbításai azonban egy pontban találkoznának, — ha sugár át tudna hatolni a higanyrétegen. Ez az ember által elképzelt gyújtópont, ami a valóságban nincs meg.

4. A tükörszeletek helyett állítsuk most ide a homorú tükröt.

Tegyük a gyertyát a tükör és a gyújtópont közé. Hogyan verődnek vissza a sugarak? Széttartóan. (Az ernyőt a gyertya közeléből távolítjuk. A visszavert sugarak által megvilágított folt mindig nagyobbodik, ami megerősíti az előbbi megállapítást.).

Tegyük a gyertyát a gyújtópont és mértani középpont közé. Hogyan verődnek vissza a sugarak? Összetartóan. Hol találkoznak? Valahol a mértani középponton kívül. Keressük meg! (Az ernyőt a gyertya közeléből lassan távolítjuk; a fényfolt mindig kisebbedik. Egyszerre megjelenik a gyertya képe. A tanulók csodálkozva, meglepetéssel ujjonganak fel, ez váratlan jelenség számukra. A fénysugarak találkozási pontjában a gyertya képe látható.) Igen, itt van a sugarak találkozási pontja. Mit állapíthatunk meg a képről? Nagyobb a gyertyánál! Fordítva van! Valódi ez a kép, vagy látszólagos? (Egy kis megdöbbenés után habozva mondják: látszólagos, bár érzik, hogy a síktükör képtől különbözik. Persze, itt látszik meg, hogy egy szó száma-

zásbeli jelentése és a vele jelölt fogalom nem mindig fedik egymást logikusan.) Ha a síktükörbe nézünk, hol látjuk a képet? Mögötte. Valóban ott a kép? Nincs ott semmi. Mindenki látja körülötte, amit a tükörbe néző lát? Nem. Ezt mindnyájan látjuk? A tükör mögött? Mi alkotja ezt a képet? A fénysugarak. Épen olyan ez a kép, mint amelyet a moziban látunk. Ez valóban kép, bár nem ceruza, vagy festék adja. Mi rajzolja ide a képet? A fénysugarak. Ez valódi kép! Milyen a síktükör képe? Nem ugyanazt látja mindenki; nem rajzolják fel a fénysugarak; az csak látszólagos kép.

Távolítsuk a gyertyát a tükrőtől! Merrefelé mozog a fénysugarak találkozási pontja? Közeledik a tükrőhöz. A visszavert sugarak erősebben összetartanak, a gyújtópont közeledik a tükrőhöz. (Nem várhatjuk, hogy a tanulók az előbbi teljesen új és először látott jelenségekre visszaemlékezzenek. Ezért legheylesebb, ha a homorú-domború tükrünkkel párhuzamosan felállítva ott vannak még a tükrőszeletek a papíron és a kérdés feltevésekor a gyertyát megfelelő helyre állítjuk; a szemlélet alapján várjuk a feleletet.) A kép közeledett a tükrőhöz, fordított, de már kisebb.

Ugyanígy megállapítjuk, hogy a mértani középpontba helyezett gyertya képe azonos nagyságú magával a gyertyával, majd mindjobban közeledvén a kép a gyújtópontához, mindinkább kisebbedik. Végül kivehetetlen képű kis ponttá zsugorodik.

Tegyük a gyertyát a tükör és gyújtópontja közé. Hogyan verődnek most vissza a sugarak? (Tükrőszeleteknél láthatóvá tesszük.) Széttartanak. Kísérjük figyelemmel az ernyőn látható fényfoltot! Mindinkább nagyobbodik. Találkoznak valahol a fénysugarak? Nem. (Mindig akad egy-két gyerek, aki csakhamar megjegyzi: csak elképzelt meghosszabbításuk találkozik.) Hol? A tükör mögött. Akkor ott kell keresni! Mögötte hiába keressük! De nézz arra a vélt helyre a tükrön keresztül! Igen, ott látom a gyertyát a tükör mögött. Milyennek látod? Nagyobb, egyenes állású. Mindenki látja? Nem. Ez nem valódi kép.

A domború tükör hogyan veri vissza a sugarakat? Mindig szétszórja. Hol képzeljük a sugarak egyesülését? A tükör mögött. Valóban egyesülnek ott? Nem. Keressünk képet! Hol láthatunk képet? A tükör mögött. Valóban rajzolnak ott a fénysugarak képet? Nem. Nézzétek benne a gyertya képét! Hol látszik és milyen? A tükör mögött látszik, kisebb és egyenes állású. Miben egyezik a síktükör képével? Látszólagos és egyenes állású. Miben különbözik attól? Kisebbített.

III. Összefoglalás és begyakorlás.

Minden tanulócsoporthelyén van egy homorú-domború tükör, villanylámpácska, papírnemű és alaplap a tükör, a gyújtópont és mértani középpont helyével. Ismételjétek át eddigi kísérleteinket ezekkel az eszközökkel!

(12—13 éves tanulóink nem fogják a kísérleteket olyan céltudatos, önmegtartóztató bölcs folytonossággal végezni, mint egy tanár. Először kezükbe veszik a tükröt, forgatva belenéznek, mulatnak rajta. Ez természetes. Csodálkozni rajta és bosszankodni csak az fog, aki nem hajlandó megismerni a gyermeket és a lélek fejlődését. Ha ezzel az első ismerkedéssel betelt, csak akkor fog a távolabb eső kísérletek megisméltéséhez. De mindez kitörölhetetlen emléke marad a tanulónak.)

IV. Hová kell helyezni a fényforrást, hogy a visszaverődött sugarak párhuzamosak legyenek? Hová kell helyezni, hogy kissé széttartsanak? Hol használják fényvetítésre a homorú tükröket? (Autólámpa, kerékpárlámpa, fényszórók.) Még a konyhai petróleumlámpa mögött is fényvisszaverő homorú fémlap van. A fényszóró lámpák zárt része minden fénysugarat egy irányba vetít, kissé széttartóan, hogy nagyobb területet világítson meg előttünk. (Refraktorokban való alkalmazása legfeljebb a távcsöveknél kerülhet szóba.)

Hol vehetik hasznát a domború tükörnek? Az autóvezető ülése mellett a kocsin kívül szokott lenni. Célja, hogy az autó mögött nagyobb területet láthatóvá tegyen.

V. Házi feladat kijelölése a tankönyvben, megfigyelésre utasítások; hogyan tanuljuk meg a tételt?

A tükörszeletek nem gömb-, hanem hengertükrök fényvisszaverődését adják. Ha valakinek emiatt aggodalmai vannak, a tükre szoríthat fekete papirost, amelyen 5—6 lyukat vágott. A visszavert fénysugarak láthatóvá tehetők finom por, vagy füst segítségével. Valószínű (nem próbáltam ki), hogy a sugarak nem láthatók elég élesen, mert a füstöt a fényforrás közvetlenül is megvilágítja; míg a tervezetben használt kísérletnél módunk van úgy vetni árnyékot, hogy a visszavert sugarak a papirosra jól láthatók legyenek. Nem is mutatkozott még eddig olyan félreértés, ami miatt az alkalmazott bemutatást meg kellett volna változtatni.

A tárgyalás negyedik pontját lehet úgy módosítani, hogy előzőleg a 3. pontban ceruzával megjelöljük a gyertya egyik állását és a sugarak találkozási (gyűjtő-) pontját. A tükörszeletek helyére állított homorú tükrök képeinek vizsgálatánál azután megállapítható, hogy a tárgyat az előbb megjelölt helyre téve képe a gyűjtőponton látható.

Rögzítő, emlékeztető rajzokul felhasználható „Vázlatok a fizikatanításhoz” című rajzfüzetem 61. lapja. Természetesen a rendelkezésünkre álló idő és meggyőződésünk szerint módosíthatjuk.

A feladat kitűzése alkalmával tanácsot kell adnunk a helyes tanulásra. Az egyes eseteket olvasva a tankönyvben, azokat mindig vázoljuk egy darab papírra. Legjobb, ha módjában van va-

lakinek otthon a kísérleteket megismételni. Tapasztaltam saját gyermekeimnél, hogy a könyv sok szava mögött nem látja a tanuló magukat a jelenségeket. Épen ezért majd a következő órán ne is kívánjuk meg, hogy a tanuló kitűnően fűjja a tárgy és kép helyére vonatkozó eseteket. Ez legfeljebb értelem nélküli bemagolás eredménye lehet. Feleltetésnél állítsuk a tanulót az eszközök elé s azzal dolgozni engedve, várjunk jó és hasznos eredményt. Ne azt tartsuk fontosnak, hogy még évek múlva is elhaddarja az „eseteket“, hanem hogy a kísérletet bármikor elvégezni és magyarázni tudja.

Matzkó Gyula.

Kézimunka. (Szlőjd)

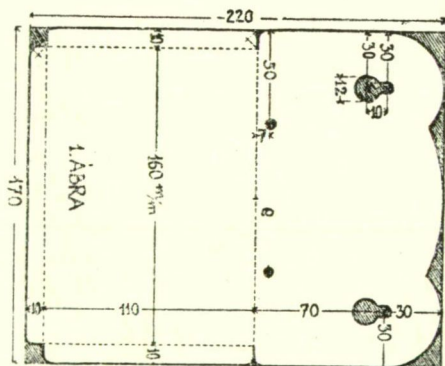
Szappantartó.

Fa- és fémmunka.

A polgári fiúiskola IV. osztályában.

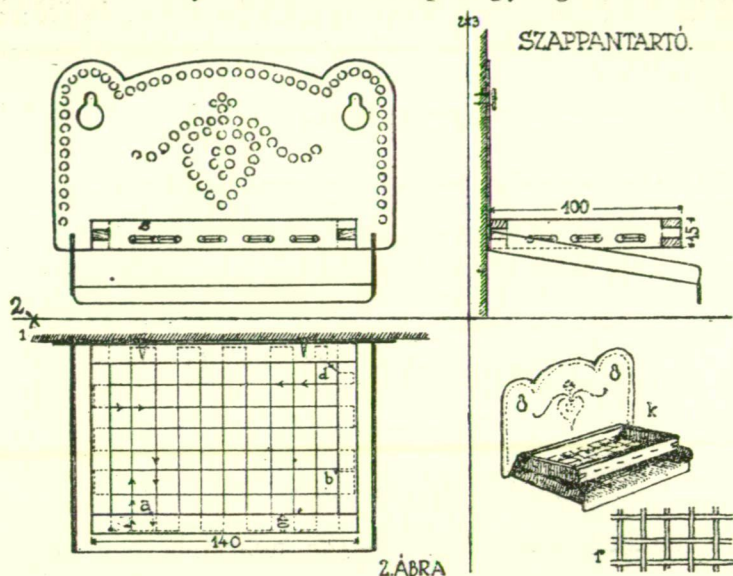
Anyagszükséglet: 220×170×0,3 mm. fehérbádóg; 2 drb 10 mm-es famenetes laposfejű fémcavar; 225 cm ötös cinezett vashuzal; hulladék keményfa: 2 drb 100×10×15 és 2 drb 140×15×10 mm-es.

Szerszámok: fém- és famegmunkáló szerszámok. A faalkatrészeket lehet lombfűrészszel is elkészíteni, ez esetben elegendő a lombfűrész felszerelés, mely helyettesíti a famegmunkáló szerszámokat.



A munka menete: Az 1. ábra szerint kiszabjuk a bádógrészt. Az akasztó- és tartólyukakat kétféle nagyságú lyukasztóval ki-
ütjük, ollóval és reszelővel az ábra szerint kiigazítjuk. Ha dí-
szítjük, akkor a 2. ábra szerint, domborított köröcskékkal tehet-

jük meg ezt a legkönnyebben. A lap tulsó oldalára előre bekarcolt terv szerint lyukasztóval, falapon gyöngye ütással dombo-



rítunk, ügyelvén arra, hogy a bádoglap felületét meg ne sértsük túl nagy ütéssel. A megvetemedett bádoglapot, rongyok közé téve, satuval egy síkba hozzuk. A szaggatott vonalak mentén a 2. ábra szerint a bádogot meghajlítjuk. A hajlítást az „e” éllel kezdjük. A hajlásszög a második ábrán az oldalnézet szerint alakítandó.

Az összes hajlítások után elkészítjük a szappantartó fake-retét villáscsapolással. A 2. ábra szerint a két-két szembenfekvő oldalt furdanccsal kifúrjuk. A lyukak helyét és számát az ábra szerint jelöljük ki. A „d”-nél összekötő két külön lyukat kell fúrni. A huzalt a keret külső részén sülyesztjük és ezért a fúrás után sülyesztő árkokat vésünk ott, ahol erre szükség van. Kellő csiszolás és a keret éleinek letompítása után befűzzük a huzalt, mely egy darabból áll. A fűzést az „a”-nál kezdjük és „b”-nél végezzük. A nyilak irányában fűzzük. A fűzés módja „r” szerint történik; „k” a kész szappantartó látszati képe.

A szappantartó előnye, hogy a vízgyűjtő, vagy mosdó fölé falra akasztva a lefolyó víztől megóvjaa a falat és szárazon tartja a szappant.

Két-két tanuló készíthet egy-egy munkát, úgy, hogy egyik a fémrészt, a másik a farészt készíti el.

Fogassy Ödön.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Dr. Harsányi István: A hazugság mint nevelési probléma. Sárospatak, 1935. 139 lap.

A szerző munkájának célja: kérdőívek alapján megállapítani a 10–20 éves fiúk és lányok, tehát az állandó „rendszeres nevelői ráhatás alatt álló társadalmi réteg”-nek a hazugsághoz való viszonyát, majd ennek eredményeképpen rámutatni azokra a módokra, amelyekkel sikeresen lehet küzdeni a hazugság ellen. — Hogy a nevelés ezen a téren eredményes lehessen, minden nevelőnek kötelessége a hazugság minden mozzanatával, lélektani, szociális és morális feltételeivel megismerkedni. Harsányi a hazugság definíciójából kiindulva, bemutatja a hazugságot pszichológiai szociológiai és etikai megvilágításban. — Pszichológiai szempontból két mozzanatot emel ki: 1. „valótlannak felismert tartalom valóságként való elismertetésének szándéka”, 2. „a gátlások leküzdése”. A hazugság két képzettartalom szimultán jelenlétét, a valót és a vele ellentéteset feltételezi. E kettőnek különböző intenzitással való jelentkezése eredményezi a hazugság különböző fajtáit (a nyelvfejllettség tökéletlensége, a fantázia, a hibás megfigyelés, a fogytékos emlékezet stb. által előidézett hazugságok), ugyancsak e két képzettartalom különbözőfokú intenzitása kell, hogy vezessen bennünket a hazugság megítélésében. — Társadalmi megvilágításban a hazugságban két egyén szerepel, a hazudó és az, akinek hazudnak. A későbbiek során a szerző érdekesen rámutat arra, hogy a hazugságért tulajdonképpen mindkét fél felelős. A hazugság szociológiai megítélésénél három típust különböztethetünk meg; a szociális, aszociális és antiszociális hazugságokat, melyek közül a legutolsó esik a legszigorúbb elbírálás alá. A hazugságnak mint társadalmi jelenségnek végső okát az egyensúlybomlásban és célját a kompenzációra való törekvésben látja. Etikai szempontból nézve, a hazugság fogalmából a „megtévesztés szándékát” emeli ki. A tökéletes emberi cselekedet célja az igazságra való törekvés. A reális életben az abszolút etika normái nem igazítanak el, ezért szükségünk van az alkalmazott etika maximáira, melyek lehetővé teszik, hogy bizonyos okokat állítsunk fel a hazugság fajai között.

Munkájának legértékesebb része, melyben ankét alapján állapítja meg a hazugság elterjedettségét, okait, a második személy szerepét, a megengedhető és elítélendő hazugságokat, a hazugság elítélésének mértékét, a hazugság lelki következményeit, a hazugság elleni küzdelmet. A feleletekben nagy változatosságot találunk. Nagy sokaságban jelennek meg előttünk a hazugság okai, melyek nemek és életkorok szerint színeződnek. A gyermekkorban az ösztönös védekezés, félelem primizív vágyak, a serdülőkorban, amikor már a céltudatosság is előtérbe lép, a belső zavarok, bizonytalanság, megtámadottság, meg nem értettség, míg később már a karriérkérdés is szerepelnek a

hazugság belső motívumaiként. Említésreméltóak azok a feleletek, melyek a második személy szerepét világítják meg. A nemes emberi tulajdonságok (szeretet, bizalom, barátság, emberismeret, intelligencia) a második személy részéről gátló tényezők gyanánt hatnak, míg a hiszékeny, buta emberek, vagy akik maguk is szívesen hazudnak, előmozdítják a hazugság keletkezését. — A hazugság elhárítására vonatkozó kérdésre is érdekes feleleteket adnak. Fiatalkorban a szigor, később a szeretet, jóság és megértés a hazugság ellen ajánlt legfőbb fegyverek.

A feleletek, a szerző szerint, nagyon jó útmutatóul szolgálnak a nevelés munkájában. Az eredményt a következő négy tételben foglalja össze: a) a nevelőnek fel kell ismernie a reális helyzetet, b) képessé kell magát tennie a hazugság elleni küzdelemre (nevelői lelkület kialakítása), c) preventív intézkedésekre van szükség mind az egyén, mint a társadalomra vonatkozóan, d) gyógyítani kell a hazugságot. A küzdelemben konzekvensnek, figyelmesnek kell lennie, melynek útját a szerző konkrét tanácsokkal jelöli meg.

Elismerésünk illeti a szerzőt a probléma világos és rendszeres összefoglalásáért, mely az erre vonatkozó irodalom bő ismeretével és felhasználásával történik és azért, hogy tapasztalatai és módszeresen kidolgozott ankét alapján élesen rávilágít a szükséges pedagógiai eljárásokra.

A szerző műve végén bibliografiát is ad, melyben a legfontosabb idevontatkozó munkákon (pl. Plaut, Stanley Hall, Baumgarten) kívül még a szerző figyelmébe ajánlunk két kiváló művet: Schultz: „Experimentelle Untersuchung über Lüge und Charakter“, megjelent a göttingeni „Untersuchungen zur Psychologie, Pädagogik“ hg. von N. Ach. Neue Folge 8. 1934.; a másik mű: Senne: „Le mensonge et le caractère“. Páris, Alcan.

Békési Gizella.

Jablonkay Géza: Gyermeknapló. Gyermekfigyelési feljegyzések. I. Rész. Budapest. 1935. „Kisdednevelés“ kiadása. 86. lap.

Amint a szerző vallomásából kiderül, Nagy László és Ranschburg Pál hatására kezdett pszichológiával foglalkozni. Az ő ösztönzésükre kezdte meg naplószerű feljegyzéseit gyermekeiről, majd később unokáiról. Feljegyzéseiben eleinte nem vezette egységes szempont, de később Kenyeres Elemér irányítása szellemében átdolgozta a 30 év előtt összegyűjtött adatokat, amelyek most már a gyermeki beszéd fejlődésére vonatkozó gondolatok adják meg az egység és a határozott cél után való törekvés jellegét.

E füzet, mely munkájának első része, tartalmazza gyermekeire (Géza és Patta) vonatkozó megfigyeléseit és a fejlődő gyermeki lélek időrendben következő megnyilatkozásait, születéstől kezdve 17, illetőleg 15 éves korig. Rendszeres napi feljegyzéseket ad az egyik gyermeknél 7 évig, a másiknál 2–7-ig. A fejlődés későbbi adatait visszaemlékezés útján közli, mely munkában a gyermekek rajzai, játéka, agyagmunkái voltak segítségére. Tanulmányából fontos tanulságokat meríthetünk a gyermek testi és különösen erkölcsi fejlődésére vonatkozólag, pl. beszámol az első hazugság fellépésének idejéről, a gyermek szociális viselkedéséről (szeretet, irigység) stb., megfigyeli a kifejezőkészség (rajz) fejlődését, a gyermek érdeklődési körét olvasmányait. Emlí-

tésre méltó megjegyzése az egyik gyermeknek, hogy csak olyant szeret olvasni, amit el is játszhat. (Több megegyező adat esetén a gyermeki olvasmányokkal foglalkozó pszichológus hasznosíthatná.) — Kiegészítésként egy kísérletet is közöl a szerző: megvizsgálja, hogy mire emlékezik vissza a „két gyerek“ 25 év múlva. Tanulmánya végén összefoglalja a mozgás, figyelem, érdeklődés, érzésvilág stb. fejlődésének adatait pontos fejlődési időrendben.

Munkásságának értékét növeli az a körülmény, hogy hazánkban még kevés ilyenirányú kísérlet történt. A könyv igazi értékét akkor fogja elnyerni, ha minél többen bekapcsolódnak e munkával megindult törekvésbe, mert mind a pedagógia, mind pedig a pszichológia akkor hasznosíthatná tökéletesebben e feljegyzéseket, ha sok gyermeknapló állana rendelkezésére. A külföldi irodalom is sok értékes adattal szolgál, de csak a hazai feljegyzésekből alakíthatja ki a pszichológia a *típusosan magyar gyermek* lelkirajzát.

Békési Gizella.

Oswald Kroh: Psychologie der Oberstufe. Beitrag zur Reform der Bildungsarbeit. 3—4., javított és bővített kiadás. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 1933. Kis 8-r., 356 l. Ára füzve 6.60, papírkötésben 7.30, vászonkötésben 8.— M.

A tübingiai professzornak ez a műve nem kevésbé népszerű (1—2. kiadása néhány hónap alatt elfogyott), mint a 9—10. kiadásában közkézen forgó s a 6—10 éves kor lelki rajzát nyújtó *Psychologie des Grundschulkindes* című könyve. Az előttünk fekvő mű a német népiskola felső tagozata szempontjából a 10—14 éves kor lelki strukturáját ábrázolja, ennél fogva nagy haszonnal forgathatják a magyar polgári iskola tanárai.

A szerző az iskolai munka szemszögéből vizsgálja a lelki jelenségeket.

A mű bevezető része a gyermeklélektan pedagógiai feladatát és jelentőségét tárgyalja. Feladatát a művelődési munka lehetőségeinek és határainak a megállapításában jelöli meg. Jelentősége abban áll, hogy az iskolai munka számára lehetséges és lehetetlen, hasznos és hasznavehetetlen, elevenen ható és közömbös eszközöket és módokat különböztet meg; természeténél fogva pedig nem tartozik feladatai közé, hogy határozott szabályokkal, pontos körülírásokkal és meghatározásokkal azt nyújtsa, aminek minden körülmények között lennie kell. Ha a pedagógiai haladás számára lehetséges és járható utakat jelöl ki, azt pedagógiai felelősségének tudatában teszi; de a nyitvahagyott utak sokfélesége megőrzi az erőszaktól, az egyoldalúságtól és a káros doktrinerizmustól.

A szerző könyvének főrészét, a 10—14 éves életkor lélektanát két fejlődési szakaszra osztja; az első a *lelki érédes megindulása előtti időszak*, a második a *lelki érédes megkezdésének állapota*. Mindkét fejlődési fokban azon pedagógiai jelentőséggel bíró lélektani mozzanatokot emeli ki, amelyek szimptomatikus érvényűek. A vizsgálódásnak ez a módja egyrészt függetleníti a szerzőt egy tárgyalási sémától, másrészt lehetővé válik az előadásnak a lényeges fejlődési mozzanatokra való redukálása. A pedagógiai szempontok hangsúlyozása nem a megszokott értelemben történik, nem csupán a lélektan használhatóvá tételét jelenti a pedagógia számára, hanem a gyakorlati pedagógusnak lehetőséget nyújt arra, hogy megfigyeléseit és tapasztalatait kiegé-

ésszítse, rendszerezze és eljárását kritikailag vizsgálja, hogy a felelősség vállalására képessé tegye, ami nélkül komoly iskolai munka el nem képzelhető.

Egy rövid ismertetés keretében megközelítően sem lehet e könyv rendkívül értékes tartalmát éreztetni. Elevezen bontakozik ki belőle a 10 éves aluli és a 10 évnél idősebb gyermek lelkivilágának különbsége és ellentéte, a 10—14 éves kor értelmi funkciója, érdeklődési köre, a tantárgyak érdekes és kevésbé érdekes csoportja, a tanulónak az egyes tantárgyak iránti magatartása, az értéktételek alakulása, az érzelmi élet fejlődése, a gyermeknek a szellemi és tárgyi világhoz való viszonya, stb. A 10 évnél fiatalabb és idősebb tanulók összehasonlítása igen fontos tanulsággal jár. A tanítás folyamán a 10 évnél idősebbeknél a fiatalabbakra jellemző izgalmas érdeklődés és lelkesedés megnyilvánulása nincs meg. Ez a tapasztalat eredményezte — az érdeklődés hiányának pótlására — a mesterséges és művészi tanítási eljárásokat. A kisebb gyermekek különös *én*-kapcsolatban vannak a világ tárgyaival, akár a környezetéhez tartoznak, mint a honismeret tárgyai, akár a bibliai történetek és az anyanyelvi oktatás, melyek érdekes elbeszéléssel és tárgyalással kerülnek meghitt közelségbe a tanulókkal. Ez a közvetlen kapcsolat a 10 éves kor után megszűnik. *Ennek a kornak jellemvonása: az ismeret és a gyermek közti közvetlen kapcsolat elhomályosulása, meglazulása, a gyermek és az ismeret közötti távolság megnagyobbodása.* A 10 éves felüli tanuló bizonyos feladatokat nehezként minősít, amelyek a 10 évesnél fiatalabb előtt könnyűnek tűnnek fel. Az előbbi gondolkodik, mielőtt munkához fog, látja a célt, és keresi a megoldási módokat, a lehetőségeket mérlegeli és közöttük választ; az utóbbi pedig a cél tudata nélkül, de annál nagyobb önbizalommal oldja meg a feladatot. *A 10 éves kor után a naiv kapcsolat helyébe a reflexív, tudatos kapcsolat lép.* A 10 éves aluli tanuló az írást, olvasást, számolást, a meséket, elbeszéléseket és történeteket nemcsak az első megoldásra és első hallásra kedveli, hanem érdeklődése sokszori gyakorlás vagy ismétlés után sem csökken, sőt emelkedik, mert az ismeret minél tökéletesebb elsajátítása fokozza örömét. Ezzel szemben a 10 évnél idősebb tanulót ismert anyag ismétlése unatkoztatja; csak egészen új szempontok érvényesítése kelt az ismétlés iránt érdeklődést. A 10 éves aluli gyermek ugyanazt a mesét a legnagyobb érdeklődéssel sokszor is meghallgatja, ellenben az idősebb tanuló ugyanarra a mesére már másodszor nem igen kíváncsi. *A 10 éves aluli gyermek magát a cselekvést a cselekvésért kedveli, ellenben az idősebb tanuló a célszerű öntevékenységet szereti.* Ez az igazság a humánis, reális, gyakorlati és művészi tárgyakban egyformán érvényesül. Pl. a 10 éves aluli tanuló a tornaórán természetes ösztönénél fogva végzi minden céltudat nélkül a mozgásokat, de a 10 éves felüli tanuló jól megfigyelt és gazdaságos mozgásokat végez, tudja, miért végzi a gyakorlatokat, mert minden cselekvése célszerű; mozgásai gyakran csak a legszükségesebbre szorítkoznak, s az önfegyelmzés is megnyilvánul. Tehát *a naiv periódus helyébe a céltudatos magatartás lép.* Az előbbi önkritika nélkül kész az ismereteket megismételni, de az utóbbiban fölmerül a kérdés, hogy eredményesen végére ér-e a feladatnak, s ez nem más, mint a saját teljesítőképesség kritikai vizsgálata, ami sokszor bátortalanságot, sőt kudarcot okoz („nem tudom“). Mindezen lélektani jelenségek tanulsága: *az egész oktatást a tanulók öntevékenységre kell alapozni.* Mivel pedig a

tanuló már odafejlődött, hogy felteszi a kérdést: mit jelent az új ismeret számomra és jövő életemre? — ezért, de ettől függetlenül is, köteles az iskola az élet követelményeire alkalmazkodni.

A könyv zárófejezete az *életiskola* és a *munkaiskola* mibenlétének klaszszikus megfogalmazása. Az életiskola a tanítás anyagának kiválasztásában és a feldolgozás módjában nyilvánul meg. Kellékei: a honismereti képzés, a jelen megértése és gyakorlati birtokbavétele, a nemzet sorsa és jövője, a felelősségre való nevelés, a munkakészség kinevelése, az állampolgári kötelességek megalapozása, az erkölcsi érzület és vallásos meggyőződés kifejlesztése. A munkaiskola fogalma azon tényen alapszik, hogy minden munka alanytárgykapcsolatot jelent. A pedagógiai munka tárgya a *mű* (Werk). Legyen ez a mű manuális, technikai, vagy tisztán szellemi alkotás, munkáról csak akkor lehet beszélni, ha az egyén tevékenysége ilyen befejezett mű előállítására irányul. Alanyi oldaláról tekintve, a munka az egyén összes erőit és teljesítőképességét követeli. Ez azonban csak ott érhető el, ahol az egyén a munka célját, mint *saját* célt éli meg. *A pedagógiai munka tehát spontán tevékenységgel s az összes értékesíthető erők bevonásával véghezvitt szabályszerű alkotás.* Azonban a pedagógiai munka ilyen értelmezése kiegészítésre szorul. Pedagógiai munkáról csak ott lehet szó, ahol az alaki és anyagi képzés egyaránt megvalósul.

Kroh műve az utóbbi évtized gyermeklélektani irodalmának legértékesebb terméséből való: elmélet és gyakorlat eleven szintézise. Ezt pedig valóban csak ő, a néptanítóból lett egyetemi professzor alkothatta meg. Aki a munka elmélyedő tanulmányozására szánja magát, megújódott nevelői lelkülettel és mélységes felelősségérzettel lépi át az iskola küszöbét. Ezért ajánljuk a polgári iskolai tanárság megértő jóindulatába.

Szántó Lőrinc,

W. O. Döring: Psychologie der Schulklasse. Eine empirische Untersuchung. 3. kiadás. A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz 1930. N. 80, 219 l. Ára fizetve 6.50, kötve 8.— M.

Ha az iskola derék állampolgárokat akar nevelni, akkor az állampolgári érzületet tervszerű élmény- és munkaközösség teremtésével kell a tanulók lelkébe átplántálnia. Ennek a feladatnak komoly munkálásához az iskolai osztály szociálpszichológiájának ismerete szükséges. Az iskolai osztály társadalmi lélektana három tényezőtől tevődik össze; ezek: az iskolásgyermek, az iskolai osztály és a tanító lélektana. A gyermeklélektan óriási irodalma mellett a tanító lélektanával Kerschensteiner (*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*) és Döring (*Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*) foglalkoztak érdemes műveikben, az iskolai osztály lélektanának úttörő munkása pedig Döring, akinek előttünk fekvő műve nem csupán eredményeket közöl, hanem értéke és jelentősége abban áll, hogy bevezet az iskolai osztály tudományos vizsgálatának módszerébe. A szerző vizsgálat tárgyává teszi az osztályközösséget alkotó individuumokat, a közösség tudatát és az erre ható és az ezt befolyásoló tényezőket (iskola, tanító). Több osztály összehasonlító vizsgálatából azután általános érvényű összefüggéseket ismer fel, melyek törvényszerűségek megalkotására készítetik.

A könyv bevezető része az iskolai osztály megismerésének általános elveivel foglalkozik. — Az I. fejezet az iskolai osztály életképét nyújtja (a tanító, az iskola és az egyes tanulók karakterisztikája, az osztályközösség jellemvonásai: struktúrája, az osztályszellem, közös foglalkozás, az osztályközösség átélése, a tanító és az osztályközösség). — A II. fejezet a megvizsgált osztályok vázlatos ismertetését közli a tanulók életkora szerint (7—13 éves kor). — A III. fejezet a csoportalkotás tényezőit ismerteti (egyén és közösség, stabil és labil csoportok, csoportképződés az egyes osztályokban, csoportalkotó motivumok és jelentésük a közösség számára, csoportszellem, munkaiskola és csoportalkotás, fiú- és leánycsoportok). — A IV. fejezet az osztály vezetőegyeniségeivel foglalkozik (vezetőtípusok, a vezető- és a pártásválasztás motivumai, osztálykedvenc és vezető, a vezető jellemvonásai, az osztály értékelési magatartása, munkaiskola és vezetőegyeniség). — Az V. fejezet a közösséget veszélyeztető jelenségeket tárgyalja (klikk, egyedüljárók, irigység, stréberség, följelentők, verekedők, osztálytisztaságok, feladatvizsgálók, az osztály önsegélye). — A VI. fejezet az objektív osztályszellem megnyilvánulásait mutatja be (mi-tudat, osztályszokások, osztályerkölcs, osztálybecsület, osztályszolidaritás). — A VII. fejezet a szubjektív osztályszellem alapvető jelenségeit ismerteti (együttérzés, büszkeség, szegény, igazságérzés, munkakedv, választások). — A VIII. fejezet az osztályfoglalkozás főbb eseteit fejtegeti (az osztálynak, mint egésznek szerepe a tanításban, valamely feladat megoldása az osztályközösségen belül és kívül, verseny, a tanterem díszítése, osztályünnepek, játék, levelezés). — A IX. fejezet a tanuló- és osztálytípusokat állapítja meg (a környezet, a tehetség és a közösség meghatározta tanulótipusok; osztálytípusok: lelkes közösség; különös osztályszellemet nélkülöző közösség, melyet inkább a kedély, mint az intelligencia jellemez; a felületesség benyomását keltő átlagosztály, melyben szellemileg és erkölcsileg alacsony fokon álló tanulók a vezetők; rendetlen, barátságtalan, nem előzékeny osztály; ideges osztály; kötelességteljesítő osztály). — A X. fejezet az egyén és az osztályközösség viszonyát fejtegeti (az osztály mint lelkes közösség és mint tömeg, az osztály és az egyén kölcsönös szuggesztív hatása, az osztály nevelőhatása). — A XI. fejezet az osztálylétszám és osztályközösség viszonyáról szól (a tanulólétszám, jelentősége, hiányzás, eltávozás más iskolába, új tanulók). — A XII. fejezet a tanító és az osztály viszonyát állapítja meg (a tanítótípusok és az osztályra való hatásuk, a tanítók és az osztály kölcsönös hatása). — A XIII. fejezet az iskola és az osztály viszonyát tárgyalja.

A könyv tartalmának vezérszavas ismertetéséből kitűnik, hogy itt az iskolai nevelés számára egy új és hatásaiban felbecsülhetetlen értékű tudománnyal van dolgunk. Döring úttörő alapvetése nem lép fel a mindenoldalt beflejezettség igényével, hanem megadja az alapot a további vizsgálódás számára. Módszere oly egyszerű, hogy azt bárki sikerrel alkalmazhatja, sőt tovább is fejlesztheti. A módszer lényege a tanár egyéni megfigyelései és a tanulóknak egyszerű kérdésekre adott rövid írásbeli feleletei. Pl. az osztály vezetőegyeniségeire vonatkozó kérdés így szól: Kit tartasz vezérségre hivatottnak és miért? Az eredmény három vezetőtípus: 1. A vezető hatása abban nyilvánul, hogy az osztály fokozatosan lelkes közösséggé alakul. Nem mesterkélt vezető, hanem természetesen nő ki a közösségből, mint annak fontos

szerve. Ez a természetes vezető. 2. A vezető hatása abban nyilvánul, hogy az osztály inkább tömegközösséggé lesz, mely az ő akaratának engedelmeskedik. Őt saját akarata emeli a vezérségre, és ebben nyílt vagy titkos erőszakra támaszkodik. Ez az erőszakos vezető. 3. A vezető hatása a közösség megbolygatására irányul.

Döring kitűnő könyvének felhasználásával a magyar polgári iskola területén is megindulhat a kutatómunka, mely hivatva van a polgári iskola társadalmi lélektanának megírására, s ezzel karöltve a tökéletesebb nevelés útjainak kijelölésére.

Szántó Lőrinc,

Dr. Révai József: Útravaló a vakációra. (Levelek az önénevelésről egy nagydiákhoz.) A Szegedi Piarista Diákszövetség „Vademecum” füzetének 1. száma. Szeged, 1934. 54. l. 50 f.

A komoly, fegyelmezett lelkületű diák számára a vakáció is nagy kérdés szokott lenni. Mikor *Te Deum* után az iskola hivatalosan is visszaadja a gyermekeket a szülők ölelő karjaiba s bizonyítványuk ezeket a gyermeklelkeket magukbanézésre ösztönzi, — felvetődik előttük a kérdés: milyen lelkiismerettel mehetnek vakációzni, — milyen volt az elmúlt év, hibáztak-e, hanyagok, nem pontosak voltak-e?! Ha a felelet — igen, elvették büntetésüket: nyáron is tanulniok kell, a mulasztásokat pótolni. Ha nem, — úgy kellemessé kell tenniük a szünidőt és úgy berendezkedniük, hogy a szüneti napok ne naplopások, csak időtöltés legyenek, hanem lelki és testi felüdülésül szolgáljanak s utána a következő évet kétszeres és megújult erővel, kettőzött szorgalommal, munkabírással kezdjék meg.

Hogy miképpen érheti el a vakáció lelki, testi örömeit minden diák, arra nézve ad okos és helyes feleletet az a levélsorozat, melyet Révai József dr. piarista tanár oly belső melegséggel, az ifjúságot szerető szívével nyújt útravalóul a növendékeknek. A nemes gondolatokat kisugárzó szépség ömlik el minden fejezeten s a 15 levél mindegyike úgy szól, a tanuló szívéhez (de tanulással olvashatja minden felnőtt és különösen szülő), hogy aki átolvassa a lapokat és gondolkodik az olvasottakon, annak szívét egyszerre megüti a komoly szó, sokszor gondterhes figyelmeztetés, mely a lélekért aggódó nevelő ajkáról elhangzik. De mellette az olvasó látja az örökké virágos mezőt is, melyen a szerző végigvezet s érzi a mennyei békét, a nyugalmat, az égi fényt, mely a levelekből kisugárzik s amely gyönyörködtet bennünket.

Az akaratgimnasztikán keresztülmenve — az idő helyes felhasználása, az időbeosztás, a napirend adja meg a külső keretet a munkához, a vakáció testi és szellemi munkához, — nem feledkezvén meg a pihenésről, a szórakozásról sem, és komoly hang szól a sport hasznáról, de annak káráról is. Azután a lélek belső életét veszi tárgyalás alá a levélsorozat és a tiszta nemezdek szépségeiről ad megszívlelésre érdemes gondolatokat, majd a barátság szépségéről ír, a fiúk és lányok barátságáról, annak nemes komolyságáról, tisztaságáról. — A vakációi műhelymunka érdekes fejezete a *Jövőd* című levél (minden diák főprogramja és tízparancsolata lehet) s az *Excelsior* összefoglaló sorai fejezik be a gyűjteményt.

Dr. Révai József: *Levelek az önénevelésről egy nagydiákhoz.* (Útravaló a

vakációra II.) A Szegedi Piarista Diákszövetség „Vademecum“ füzetének 2. száma. Szeged, 1935. 63. l. 60 f.

Számban gyarapódva, tartalomban erősödve, gondolatokban még jobban acélosodva, jelentek meg Révai József dr. tollából folytatásként azok a levelek, melyek a Szegedi Piarista Diákszövetség *Vademecum* sorozatának 2. számát alkotják.

Úturalónak készült ez a füzet is, mint az első s ha a komoly diák szerepével olvasta a leveleket, intelmeket, ez utóbbiak még meggyőzőbben szólnak a szívéhez. Hiszen némely pont oly talpraesetten, oly nagy pedagógiai érzéssel van megválogatva, a gondolatokat kifejező mondatok annyira a másnak életét adják s annak ezer bajára nyújtanak határozott életprogrammot, hogy nemcsak a vakációra szolgál hasznos úturalónak, hanem úgyszólván egy életre szóló lélekbekebelezés az egész gyűjtemény.

Éppen ezért — őszintén lehet ajánlani az anyagot nemcsak a diákságnak, hanem a szülőknek is, főképpen pedig a nevelőknek, oktatóknak, akik előadás keretében könnyen felhasználhatják nevelő-tanító munkájukban a praktikus tételeket, melyekről egy-egy fejezet szolt: Mértékletesség, hallgatás, rend, határozottság, igénytelenség, szorgalom, őszinteség, igazságosság, önfékezés, tisztaság, nyugodtság, szemérmesség; alázatosság . . . Ezekben a kérdésekben a tapasztalt tanár, a lelkeket ismerő nevelő közvetlen hangon, egyszerű, érthető nyelven szól diákjaihoz, emellett annyira érdekes és tanulságos történetekkel, ismeretközléssel kedveskedik olvasójának, hogy a füzetecske közvetlenül eléri a célját, ha az önnevelésére fegyelmezett lelkületű, a lelki élet iránt csak kissé is fogékony ifjú, vagy gondos szülő és hivatásos nevelő veszi kezébe és olvasgatja, tanulmányozza.

A szerző helyes pedagógiai érzéssel választotta meg idézeteit és ha nagyrészt idegen nyelven íródtak, a diáknak ez alkalmul szolgál kis nyelvgyakorlatra a vakációban is. A leveleket éppen ezért változatosaknak és vonzóknak találtuk. A gazdag tartalmú idézetgyűjteményből bőséges választékot kaphatnak szónokok, exhortátorok is beszédanyagokhoz.

Diósi Géza dr.

Vágó Károly: *A gyermekvédelem. A Szegedi Pedagógusok Körében 1935. május 1-én tartott előadás. Szeged, 1935. 47. lap.*

A munkához Várkonyi Hildebrand írt előszót. Meleg hangon bocsájtja a könyvet útjára, mert úgymond: a gyermekvédelem „a legigazibb, legnagyobb, legszentebb társadalmi feladatunk.“ — A szerző bevezetésképen rámutat arra, hogy ez a probléma nemcsak a pedagógusokat, hanem az egész társadalmat kell, hogy érdekelje, mert az ország jövője a gyermekvédelem kialakulásától függ. A gyermekvédelemnek, mely a szülői szeretet velejárója, tehát az emberiséggel egyidős, rövid történeti áttekintését adja, különös hangsúllyal a magyar viszonyokra. Néhány szóval rendszerezi a gyermekvédelem bonyolult ügyét, amely ma nemcsak karitatív tevékenységet jelent, hanem a szociálpolitika körébe is tartozik. Vágó beszédében egy nagy tervet ad, amely a gyermekvédelem minden ágát felöleli. A gyermekvédelem megoldása legsürgetőbb feladatunk. E munkában, tekintettel a mai gazdasági viszonyokra, a „minél olcsóbb és minél tökéletesebb“ elvénél kell uralkodnia. A

szerző egy táblázatban összeállítja a gyermekvédelem egész rendszerét, melyben a következő problémacsoportok vannak: a normálisak, abnormálisok, betegek, majd a terhesnők, csecsemővédelem és tbc.

Sorra veszi az egyes csoportokat és rámutatva a bajokra, megdöbbenő statisztikai adatokat közöl. A feladatok nagy változatossága tárul elénk a szerző munkájából: a terhesnők munkaviszonyainak rendezése, kötelező orvosi vizsgálat, a erkölcsi fogyatékosok nevelésében a pszichológia eszközeinek helyes alkalmazása, stb. — Tökéletes és rendszeres munkával a társadalom ezen „nyomorutlajaiból” hasznos és produktív embereket nevelhetnénk. Természetesen szükséges ehhez a gazdasági és munkaviszonyok javulása, aminek beálltával a produktivitás az államnak igen nagy hasznót is jelentene.

A gyermekvédelem minden nemesen érző ember legfőbb kötelessége. A mai embernek felelősségteljes és gondtelt élet jutott osztályrészül, a jövőbe tekintve az ő feladata a regenerációs munka megvalósítása. Ehhez pedig nem elégséges néhány ember elszigetelt működése. E munkába az egész intelligens magyar társadalomnak is bele kell kapcsolódnia, melynek módjait V. helyes érzéssel jelöli meg.

Békési Gizella.

Egy élet a gyermekekért. Nemes Lipót tanár huszonöt éves gyermekmentő és tudományos munkássága a kortársak és tanítványok írásainak tükrében.
Kiadták a társadalom támogatásával volt hálás tanítványai és tisztelői. Budapest, 1935. 78 lap.

Elismeréssel szólhatunk a tanítványok azon lelkesedéséről, mely arra inspirálta őket, hogy a mesternek ilyen módon állítsanak még életében marandó emlékművet. Kevés ember részesül ebben a nagy kitüntetésben s halálai, akkor Nemes Lipót az, aki ezt megérdemelte. — Ez emlékkönyvben egy küzdelemteljes, de fáradhatatlan munkásságba nyerünk bepillantást. Ő volt az első, aki a kültelki gyermekek körében környezet-tanulmányokat végzett, megismerkedett szociális életükkel, felismerte a bajokat és szenvedéseket, melyek e gyermekektől züllésbe kergetik s megkezdte a harcot. Bár munkájáért semmiféle jutalmat nem várhatott, a szeretől és ügybuzgalomtól vezetve soha nem csüggedt. E küzdelem ma 25 éves multra tekint vissza. Az emlékkönyvben megismerkedünk nemcsak Nemes Lipótnak gyakorlati munkásságával, hanem bepillantást nyerünk szakirodalmi tevékenységébe is, melyek mind életének legfőbb problémáját próbálták megoldani: „a nyomor erkölesrontó hatásának ellensúlyozását”. Munkáiban egymásután merülnek fel a részproblémák, melyek nemcsak fáradhatatlan buzgalmáról, hanem kiváló szakképzettségéről is tanúbizonyságot tesznek. (Pl. A mozgóképek és a gyermek.) — Azt a nagyrabecsülést és lelkes biztatást, melyben Nemes Lipót részesül, az emlékkönyvben közölt emlékezősorok igazolják. — Befejezésül szemelvényeket közöl a kötet N. L. irodalmi munkásságából, melyeket a bennük található fontos pedagógiai gondolatoknál fogva, minden pedagógus figyelmébe ajánlunk.

Békési Gizella.

A magyar irodalom története. Szerkeszti: *Alszeghy Zsolt*. III. kötet: *A tizenhetedik század*. Irta: *Alszeghy Zsolt*. Budapest; 1935. Szent István Társulat.

A tizenhetedik század sokáig mostoha gyermeke volt irodalomtörténet-írásunknak, csak a csúcsoakat, egy Pázmányt, egy Zrinyit, egy Gyöngyösit láttuk; minden más elveszett a szinte már öncélúvá vált forráskutatások tömegében. Az az irodalomtörténeti felfogás, amelyik a tizenkilencedik század szemléletét vetítette vissza a múltra, valóban keveset láthatott meg abból a korból, melynek középpontjában a vallási viták állanak, az irodalmat a szépirodalommal, azonosítva ép az kerülte el a figyelmét, ami e korban a leglényegesebb, a magyar katolicizmus újjászületése. A liberális-romantikus történetlátás természetesen idegenkedett attól, hogy e *reaktós* kor szemébe nézzen, s legnagyobb egyéniségét, Pázmány Pétert is (akinek beható méltatása irodalomtörténetünknek máig is adóssága), csak stílusújító mivoltában veszik észre, a kor többi jeles teológiai íróját pedig még így sem. A barokkban egyedül az előző kor, a renaissance bomlását látják, extatikus lobogása idegen tőlük; tulajdonképeni felfedezése, újraértékelése csak a húszas évek spiritualista levegőjében kezdődik majd. A német barokkutatás hatalmas fellendülése módszertani eredményeit is tekintve, azóta egyik legszebb eredménye az új irodalomtörténetnek, amelyik nálunk is néhány érdekes részlettanulmánnyal módosította az eddigi véleményeket. Szekfü Gyula sajátos magyar barokkot is kimutat, a szempont alkalmazása, az irodalomtörténetben is termékenynek mutatkozhat. Ép ezért különös érdeklődéssel vettük kezünkbe a készülő nagy katolikus irodalomtörténet elsőnek megjelent kötetét. Bizonyára nem is véletlen, hogy az a társaság, amelyik egy katolikus szellemű irodalomtörténet megíratását tűzte ki feladatául, ezzel kezdi meg sorozatát. Katolicizmusunk sokban még ma is elválaszthatatlan a tizenhetedik század levegőjétől, e szellem hagyománya él egyházi énekeink legszebbjeinek képeiben, ritmikájában, sok templomunk kiképzésében, berendezésében. Élő tradíciókról van itt szó, hogy mennyire, azt csak az utóbbi időkben kezdjük látni.

Alszeghy Zsolt nagy könnyedséggel igazodik el e század részben általa feltárt irodalmában. Az összefoglalást megelőző részlettanulmányai különösen jól elárulják ritka anyagismeretét. Ha világnézeti álláspontja nem is, dolgozási módja még sokban a pozitivizmushoz kapcsolja. Ez, ebben az esetben — legalább a szakember számára — fokozza a könyv érdekességét, ép úgy, mint a sok idézet. Ez utóbbit még akkor is örömmel vesszük, amikor a lényeg elveszni látszik az öncélúvá növekedő anyag halmazában, talán ez borítja be a nagy írói egyéniségeket is, kiknek portréi sohasem elég élesek nála. Pedig ép Horváth János (akinek, különösen I. fejezetében, Alszeghy is hatása alatt áll), mutatott nemrégiben szép példát arra, hogy a szintetikus összefoglalás nem zárja ki a nagy írói egyéniségek eleven megjelenítését. E hiányért Alszeghy azzal kárpótol, hogy figyelmét olyan területekre is kiterjeszti, ahol eddig kevesen jártak, feldolgozza az orvosi, gazdasági és politikai irodalmat is és természetesen tudomást vesz a latin nyelvű irodalomról is. Nem ártott volna, ha bármilyen röviden is, utal a magyarországi nemzetiségek irodalmára, ezek e korban sokban még magyar

szellemet mutatnak, a nagyszombati nyomda szláv, román nyomtatványai pl. semmikép sem hagyhatók ki ellenreformációnk irodalmából. A szellem-történeti bemutatás sem mindenütt egyformán érdekli a könyv tudós szerzőjét, a barok-probléma külföldi irodalmát úgy látszik, nem ismeri, vagy nem akarja ismerni, pedig ez talán a magyar barok kezdeteinek élesebb bemutatására, kidomborítására ösztönözte volna. Így e probléma, a könyv számos érdekes adaléka mellett is, végeredményben nyitott maradt. Általában kevésbé igazít el a kor szellemi áramlataiban, az európai kapcsolatok sem érdeklik, bár konkluziójában reámutat arra, hogy a tizenhetedik század gondolkozása és ízlése „nem magyar specifikum, bár árnyalatai a magyar viszonyokból erednek“. Ezeknek az árnyalatoknak kimutatása részletesebben is érdekelt volna, bár tudjuk, hogy elnagyolását a munka úttörő volta, a részletkutatások hiánya szinte szükségkép hozta magával. A mindvégig érdekes, sőt érdekesítő könyv azonban így is, sőt talán ép ezért nagy teljesítménye újabb irodalomtörténetírásunknak, sok, eddig alig látott kérdésre világít rá s a további kutatásokra bizonyára letörölhetetlen hatással lesz. Különösen ki kell emelnünk előkelő objektivitását, bár minden során látszik, hogy katolikus író írta, katolikus olvasóknak, e kényes területen sem elfogult soha. A sorozat további kötetait már csak ezért is nagy érdeklődéssel varjuk; Alszeghy kitérő munkáját pedig különös örömmel ajánljuk azok figyelmébe, akik el akarnak igazodni a tizenhetedik század érdekes világában.

Dr. Baróti Dezső.

Szondy György: A modern iskola és az ifjúság olvasmányai. A tanítás problémái. 7. sz. Budapest: é. n. (1935.) Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Az ifjúsági irodalom problémája egyike a legsúlyosabbaknak, nálunk különösen, mert még nagyon kevés jó történet ezen a területen. Az előttünk lévő könyv szerzőjének nagyon is igaza van abban, hogy az ifjúsági irodalom még a pedagógusok előtt is sokszor ismeretlen terület, de ezen alig csodálkozhatunk, hiszen tulajdonképpen alig van kielégítő magyar ifjúsági irodalom, olyan, amelyik *irodalom* is lenne. Külföldről is kevés a megfelelő munka, a fordítás ép úgy, mint az eredetiek kiadása ritkán történik pedagógusok meghallgatásával, ez azután meg is látszik már külsejükön is: bosszantóan tarka, ízléstelen, de nagyon drága kiállításuk nemcsak a jó ízlés elemi követelményeinek nem felel meg, hanem gyakran olyan látásmódot tükröz vissza, amit a gyermek, akinek szánták, nem tud magáévá tenni. Ugyanez áll, de fokozottabb mértékben a szövegekre is. Kiadóink alig akarják megérteni, hogy az ifjúsági irodalom kérdése elsősorban pedagógiai-lélektani probléma, így komoly elméleti felkészülést is kíván attól, aki foglalkozni kíván vele. Felnőtt írónak gyermekek számára írni ugyanis egy sajátos írói attitude-öt jelent, aki erre szánja el magát, le kell mondania a maradéktalan önkifejezésről, sőt el kell felejtienie azt az életérzést és ízlést, mely őt egy érettebb korban jellemzi s ha rokonszenves is, de végeredményben mégis idegen világba kell beleélnie magát. Nyilvánvaló, hogy ez a beleélés csak kivételes tehetségeknek sikerül annyira, hogy művészi alkotás születhessen belőle, de ilyen kivételes tehetség az ifjúsági írók közt kevés akad, akiknél nincs meg, azoknál akarati elszánás vezeti a tollat, modort vesznek fel, amelyikről azt

hiszik, hogy a gyermeknek való, de tulajdonképen saját szemléletük visszavetítése. Hiszen az a kép, amelyik a felnőttben gyermekkoráról él, már stilizált, életének azóta történt eseményei is erősen belejátszanak abba, hogy mire emlékszik vissza és hogyan. Abban az esetben, ha ifjúsági író képzett pedagógus, már közelebb juthat olvasóközönségéhez, mert ismeri annak igényeit, ha megfelelő stílusérzéke van, a gyermeknek, az ifjúságnak való könyvet is írhat. A szakképzettség azonban nem minden, az ösztönös írói tehetséget semmiesetre sem pótolhatja, csak elmélyítheti azt. Ma az a helyzet, hogy az ifjúság részére szánt munkák a legrosszabb értelemben vett programirodalomhoz tartoznak, ezért nem is hatnak eléggé.

Joggal fel lehet vetni azt a kérdést is, hogy van-e létjogosultsága a különálló, a csak az ifjúságnak írott irodalomnak, nem-e mesterséges konstrukció ez csupán? Egy bizonyos, nem az ifjúság igénye hozza létre, nem az irányítja szellemét, stílusát, sőt kritikára sincs módjuk, hiszen az ilyen könyveket ajándékba szokták kapni, az író, a kiadó pedig legalább annyira számol a vásárló felnőtt, mint az olvasó gyermek ízlésével. Az sem lenne nehéz kimutatni, hogy az ifjúsági könyvek jórésze az ú. n. lecsúszott kultúrák közé tartozik, a magas irodalom már divatjamúlt múlt áramlatait adja vissza, a gyermek vélt látásmódjához idomítva. Ezért van az, hogy a megváltozott életkörülmények közt élő mai fiút, leánykát, sokan még mindig a biedermeier cukros regényeivel, édeskés képeivel traktálják és csodálkoznak rajta, hogy szívesebben olvassa az ismert napilap sárgakötésű rémhistóriáit. Az a nagy érdeklődés, mellyel az új pedagógia az ifjúság lelkivilágát kíséri, bizonyára sok újat hozhat nálunk is, ha bevilágítja ezt az eddig sötétben maradt területet. E sorok írója sokakkal együtt azt hiszi, hogy az elszánással készült *ifjúsági iratok* aligha tölthetik be a nagy feladatukat és a fiatal olvasókat, ezeknél sokkal jobban érdeklik azok a munkák, melyeket íróik egész egyszerűen csak azért írtak, mert meg kellett írniok. E felfogás szerint nincs külön ifjúsági és külön „felnőtt”-irodalom, csak irodalom van. A pedagógus feladata viszont, hogy kiválassza, esetleg átdolgozza mindazt, ami az egyes fiatal korosztályoknak megfelel. Ez a kiválasztás pedig igazán termékeny csak akkor lehet, ha az olvasók segítségével történik, megfelelő nevelés mellett elsősorban ők illetékesek annak megállapítására, hogy mi kell nekik és mi nem.

Szondy György érdekes könyve mindenképpen sokban hozzájárul az ifjúsági irodalom kérdésének helyesebb megoldásához. Alapgondolata, hogy az ifjúsági olvasmányt, mint taneszközt, tervszerűen iktassuk be a tanítás munkájába. Ebből a szempontból két fajta olvasmányt különböztet meg: előkészítő, „ráhangoló” olvasmányt és olyat, amelyikből az egyes tantárgyakra vonatkozó adatok meríthetők, írásban, vagy képből. Ezenkívül használhatónak tart sok, nem az ifjúságnak szánt munkát is, ezek használható részeit a tanár olvasná fel. Az előkészítő, ráhangoló olvasmányok a tulajdonképeni ifjúsági iratok. Ezeken kívül azt ajánlja, hogy az egyes szaktanárok az előadott anyagnak egy-egy részét megfelelő könyvek segítségével otthon dolgozzák fel. Erre nézve sok érdekes és gondolatébresztő tanácsot is ad, de helyenkint mintha túlsokat követelne. Alig hisszük pl., hogy van középfokú iskolai tanuló, aki nehézség nélkül elolvashatna 32—36 kötetet egy évben.

Könyvét azonban mindenkép érdemes áttanulmányozni, már csak a nagyobb részét kitevő bibliográfia miatt is, amelyik a „ráhangoló“ szépirodalmi olvasmányok mellett az adatgyűjtésre szolgáló természetrajzi, továbbá a tanítás keretében felolvasható természetrajzi, földrajzi és történelmi munkákat vette fel, használhatóan csoportosítva. Kíváncos lenne, hogy a többi tárgyakat is hamarosan feldolgozza, de így is megbecsülhetetlen szolgálatot tett minden tanárnak és iskolai könyvtárnak. Kár, hogy a szépirodalmat „ráhangoló“-nak tekinti, csak a tanítás eszközeként. Listáját csak itt javítanánk, elhagyva néhány nem elsőrangú munkát. Ez azonban a kitűnő és elfogulatlan összeállítást csak lényegtelenül módosítaná.

Dr. Baróti Dezső.

Gönczi Terka: Gyermekek és felnőttek. Apró megfigyelések a gyermekről és környezetéről. „Gyermeknevelés“ kiadása. (Kalocsa.) 1935.

Gönczi Terka írásában egy rokonszenves pedagógussal ismerkedünk meg. *Apró megfigyeléseit* elsősorban nem a szakembereknek szánhatta, hanem a szülőknek; kedves, vonzó stílusa bizonyára azok számára is sokat elvisz a modern pedagógia eredményeiből, akik eddig idegenkedtek tőle. Nem elméletet ad, bár sorai elárulják, hogy azt is jól ismeri, hanem mindig, nyilván meg-történt esetekből indul ki. Az ilyen fajta írás nagyon alkalmas arra, hogy a problémákat a laikusok számára megvilágosítsa, Gönczi Terka tollából különösen, mert szellemesen és okosan ír. A gyermekről és a környezetről adott megfigyeléseinek a szakképzett pedagógus is hasznát veheti, esetek szépen megírt gyűjteményét kapja bennük. Az ilyesmi mindig érdekes. Élvezettel olvastuk el a kis könyvet, hisszük, hogy aki a kezébe veszi, végigolvassa majd s ajánlja azoknak a szülőknek, akik az ilyenfajta írásokból tanulhatnak ép a legtöbbet.

Dr. Baróti Dezső.

Tarján Ferenc: Hogyan születik a találmány. Budapest, Lampel R. kiadás, 1935. Ára füzve 4.80, kötve 6 pengő. 181 oldal, 12 krómnyomattal.

A könyv két főrészt tagolódik. Az első a feltalálás körülményeivel, a találmány és szabadalom sorsával foglalkozik, míg a második rész főként a feltalálókat ismerteti.

Az első részben tüzetesen ismerteti Edison és Marconi munkásságát és szembeállítja az igaz értéket a reklámozott és a hozzá nem értésből keletkezett hírnévvel. Marconi munkáját kellőképpen értékeli, rámutat arra, hogy az ő kompiláló munkája az elődök nélkül (Maxwell, Hertz, Branly) sem juthatott volna. Erre a felvilágosításra szükség van, mert még a magyar rádióban is elhangzott ez év február 5-én egy ismeretterjesztő előadás, amely azt állította, hogy a rádió is tulajdonképpen Marconinak köszönhető. Pedig talán e ponton is illendő lett volna megemlíteni többek között Edison és Lee de Forest nevét. Marconinak a munka tökéletesítésében és szilárd kitartásban van érdeme, de ezt túlozni, különösen mások hátrányára, nem lehet helyes.

Foglalkozik azzal a kérdéssel is, hogy sok találmánynak mi az indító

alapja. Egyrészt már régen felfedezett és ismert fizikai jelenség merül fel új, tökéletesebb formában (Geissler-cső és neonfény, Magnus-hatás és Flett-ner-rotor, stb.), másrészt gyakran elméleti elgondolások a találmányok szülőke.

Hosszabb részben mutat arra, hogy mit látunk ma még megoldatlan, de megoldandó problémáknak. Egyik az energiáknak veszteségmentesebb kihasználása, másik új energiaforrások keresése, illetve újszerű felhasználása. Továbbá milyen megoldandó feladatok vannak még a repülés, a film, és a távolbalátás terén. Itt leszállítja a napi sajtó egyik állandóan visszatérő nagy szenzációjának, a halálsugaraknak értékét az elért valóság józan alapjára, s ugyanitt mutat rá arra, hogy az Elektráról küldött elektromágneses hullámok hatására Ausztráliában kigyulladó villanylámpák csak a laikus szemében látszanak csodának és nagy horderejű találmánynak.

Ismerteti a találmányok értékesítésének és szabadalmaztatásának útjait, módjait. Igen hasznos tanácsadó!

A könyv második része először is 22 kiváló magyar feltaláló, illetve tudós munkásságát ismerteti. Büszkék lehetünk ezekre az értékeinkre, ismernünk kell őket.

Felsorolja azután az eddigi Nobel-díjat nyert fizikusok, kémikusok és orvosokat, nemzetiségük megjelölésével. Erre a díjra érdemesítő munkájukat nem említi meg, mert hiszen a tudományok mai fejlett és specializálódott korszakában a lehetséges pár szó a laikus előtt úgy is érthetetlen volna.

Majd nagy vonásokban fizika, illetve technikatörténeti tájékoztatót ad, mit köszönhetünk az ókor, középkor és újkor feltalálóinak. Könyvét lexikális adatokkal fejezi be.

A könyv szövege világos, a laikus művelt közönség részére kiváló munka. Tanít és felvilágosít nagyképűség nélkül. Ábrákban igen nehéz lehetett megtartani a szükségesnek mértékét, de ez sikerült. Nem vált egyszerűen képeskönyvvé, viszont a legszükségesebb rajzok kitűnően támasztják alá a szöveget.

Mi hasznát veheti a tanár, tanító e könyvnek? Példát ad arra, miként lehet egyszerűen beszélni nehéz matematikai háttérrel bíró problémákról anélkül, hogy a tudomány felszisszenjen. Módot ad arra, hogy magyar fizikai kiválóságaink nevét és munkásságát tanításunkba beleszöjjük. Harmadsorban azért is hasznos könyv a tanár kezében, mert ha megkérdi a tanuló fizikatanárát, ki találta fel, ki csinálta először ezt, vagy azt, nem kell diákját leintenie, hanem nyugodtan felütheti ezt a pompás könyvet. Majdnem mindig meg fogja tudni adni a helyes feleletet. A középiskolák felső osztályai számára pedig ez a könyv az ifjúsági könyvtár részére feltétlenül beszerzendő.

A könyv hézagpótló nagy értékéből nem von le semmit, amit áttanulmányozásakor hiánynak, hibának érzünk. Így a 7-ik oldalon azt mondja: „Már az őskori ember is igyekezett technikai alkotásainál a természetet utánozni“. „A zongora megalkotásánál tisztán a fül berendezését utánozta“. Nem hiszem. Talán csak jóval későbbben eszméltünk arra, hogy az emberi technikai alkotások egyeznek a Teremtő alkotásaival. Az azonosan uralkodó

természeti törvények kényszerítő ereje vezetett azonos megoldásra. Előbb megalkották a zongorát, s azután fedezték fel, hogy a tökéletesebb fűlszerkezet ehhez hasonlítható.

Galileit, jelentőségéhez képest keveset említi. Mindenesetre jelentősebb Marconinál!

Történelmi adatai bizonyára nem fognak mindig ellentmondás nélkül elfogadtatni. Néhol az adatok hiányosak (írógép, varró-, szövőgép). Másutt talán más évszámok ismereteseek előttünk. De utal arra, hogy egy találmány, vagy felfedezés időpontja legtöbbször bizonytalan. Mit vegyünk fel kezdő időpontnak? Az eszme felvillanását? Kivitelét? Vagy szabadalmaztatása, illetve nyilvános közlése időpontját? Ezek között néha 6—7 évnyi időköz van. A könyv csak akkor elégítene ki minden igényt, ha az egyes találmányok teljes történetét közölné. Ezt pedig lehetetlenné teszi az a szűk trianoni határ, amely még a könyvekben is érezteti a korlátokat.

Matzkó Gyula.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. Az olasz fasiszta iskolarendszer. Az új Olaszország megalkotója, *Benito Mussolini*, a fasiszta párt uralomra jutása után újjá alakította a közoktatásügyet is. A reform abból az elvből indul ki, hogy a fasiszta állam politikai nevelést követel az iskoláktól és megkívánja, hogy az iskola az uralkodó kormányzati rendszer föltétlen tiszteletére nevelje az olasz ifjúságot. Mussolini munkatársa a római egyetem kiváló pedagógusa, *Giovanni Gentile*, a fasiszta kormány első közoktatásügyi minisztere, *Nazareno Padellaro*val, Róma város iskolaügyének vezetőjével együtt dolgozta ki a fasiszta iskolaügy reformját. Az 1923-ban megalkotott népoktatási törvénnyel lerakták a fasiszta iskolarendszer alapjait. Padellaro egy most német fordításban is megjelent érdekes, tanulmányos könyvben ismerteti a fasiszta pedagógia alapelveit, célkitűzéseit és sikereit. A német könyv címe: *Faschistische Schule und Erziehung in Italien* és a Petersen szerkesztésében megjelenő „Pädagogik des Auslandes“ sorozat köteteként jelent meg. A könyv 22 fejezetben ismerteti Olaszország mai iskolaügyét és az életből vett érdekes adatokkal mutatja be az elért sikereket. Már a fasiszta nevelés célkitűzéséből következik, hogy ebben nagy szerepe jut a politikának. Ahogy Oroszországban, szélsőséges elvek az egész oktatásügyet a proletár forradalom szolgálatába állítja, ahogy Németországban az iskolák minden megmozdulása, minden tantárgy tanítása a nemzeti szociális politikát szolgálja, azonképen áll az egész olasz iskolarendszer a fasiszta politika szolgálatában. Padellaro mindenképen iparkodik igazolni, hogy a neveléstudomány eszményi tanításait csak akkor láthatjuk meg, ha fenntartás nélkül elismerjük, hogy a pedagógia a politika szolgája. Mihelyt a pedagógia kinőtt kezdetleges állapotából, szükségképen a politika felé hajol, valamint a politika is behatol a pedagógia területeire. A tanító munkáját általában magasra értékeli, aki szerinte a lelki állapotok alkotója és mint ilyennek, művésznek kell lennie. A tantervek szerinte csak útmutatók, amelyben az állam kijelöli,

mit vár egy-egy évben a tanító munkájától. Az alkalmas eszközök megválasztását, valamint a tanítás módszerét teljesen a tanítóra bízta. Részletesen fejteti és alaposan megokolja a nemzeti női kézimunka nagy fontosságát, nagy súlyt helyez az alkotó munkára, rajzra, zenére, vallásra, testnevelésre, az emlékezet gyakorlására. A történelem a tanításban központi helyet foglal el.

2. Bécsi leányiskola tanítása Magyarországról. A Die Quelle folyóirat érdekes tanítást közöl, amelyet a bécsi Hauptschule III. osztályában tartottak Magyarországról. Ebben az osztályban a németet, földrajzot és tornát ugyanaz a tanár tanítja. Az osztály egyik növendéke a szünidőt Debrecen közelében egy rokonánál töltötte. Ezt a tanulót megbízta a tanár, hogy a következő német órán beszéljen útiről. Budapestről, ahol szintén töltött pár napot, a magyar falun nyert benyomásairól, a magyar viseletről, a szokásokról, a táplálkozásról, a falusiak mulatságairól. Az osztályt pedig felszólította, hogy a térképen keressék fel Magyarországot és jegyezzék a füzetükbe az ország határait, legnagyobb folyóit, a szomszédos államok neveit, készítsenek minderről kis vázlatot.

A német órán a tanuló megtartotta előadását és a rendelkezésre álló képes lapokat is bemutatta. Az előadás alapján a tanulók a következőket jegyezték füzetükbe: 1. Magyarország nagyobb része sík terület. 2. A Bakony a síkságot két részre osztja. 3. Ez a két medence: a kis- és nagy magyar Alföld. 4. A két nagy magyar folyam: a Duna és a Tisza. 5. Magyarország termékeny mezőgazdasági ország. 6. A háború után elvesztette területének háromnegyed részét. 7. Ausztriából két út vezet Magyarországra: a Dunán víziút és a keleti vasút. Felszólította a tanulót, hogy pár magyar mondatot is mondjon. Mivel pedig magyar nemzeti ruhát is hozott magával, a tornaórára ezt fölvette és bemutatta a csárdást, amit a magyar falu szépeitől tanult. Ezekkel sikerült az érdeklődést Magyarország iránt felkelteni.

A következő földrajzórán a térképen megtették az utat a Dunán Bécestől Belgrádig. Megbeszélték a magyar kaput, ahol megállapították az összefüggést az Alpok és Kárpátok között. Meglátták a váci Duna szűkülését, a Bakonyt, a nógrádi hegyeket, a Mátrát, a Hegyalját. Átutaztak a nagy magyar Alföldön, Budapestnél leolvasták a Duna tengerfölkötti magasságát, a magasságot Passaunál, Bécsnél, a Duna torkolatánál és megállapították, hogy minél közelebb a torkolathoz, annál kisebb a folyam esése, amivel magyarázható a partok elmoesárosodása. Milyen hatása van ennek a hajózásra? Hogyan segítenek ezen?

Megnézték a Budapestről rendelkezésre álló képeket, megbeszélték a főváros fekvését, a hidakat, a királyi várat, az országházat. Miért fekszik a régibb város a hegyek között és az új síkságon?

Összehasonlítások Bécs várossal.

Vázlat a Dunáról. A Duna esésének grafikus képe.

A következő földrajzi órán a tanulókat három részre osztotta. A csoportok a következő feladatokat kapták 10 perces gondolkodásra: I. Milyen gyümölcsöket szállít Magyarország? Milyen állatokat tenyészt? II. Milyen bányatermékek fordulnak elő? Milyen gyárak vannak? III. A nemzetiségi térképről meg kell állapítani, milyen nyelvű lakosság van?

A területből és lakosság számából kiszámították a sűrűséget. Összehasonlítás Ausztriával.

Két és félmillió lakos jutott idegen uralom alá. A tanulók állapították meg, hogy hová?

A tanulók írják össze a nagyobb városokat. Magyarország államformája. Végül bemutattak egy Ungarnland című filmet.

A cikkíró tanítónő megjegyzi, hogy a ráfordított 3 óra látszólag sok. Tekintve azonban Ausztria viszonyát Magyarországhoz, ennyi időt kell erre az anyagra fordítani.

3. A slöjd a stockholmi iskolában. A slöjd ősrégi tantárgy a svéd iskolákban és minden fiú- és leánytanulóra egyaránt kötelező. Stockholmban a gyermekek 7 éves korukban kezdenek iskolába járni, az iskolakötelezettség tart 8 évig. A slöjd már az első elemiben is kötelező. Az első két osztályban heti 2 óra, a többi osztályban heti 4 óra van beállítva. Az első három iskolában közös a slöjd fiúknak és leányoknak, valamennyi varr. Kis hasznos tárgyakkal kezdik a varrást, kis kendőket, zacsókat készítenek, törülközőket, zsebkendőket szegnek be stb. A harmadik évben már nehezebb feladatokat kapnak. Készítenek tarisznyákat, svéd zászlókat, gombot varrnak föl, harisnyát javítanak stb. A cél az, hogy úgy a fiúkat, mint a leányokat képesítsék arra, hogy szükség esetén tudjanak magukon segíteni.

A negyedik évtől kezdve a leányok női kézimunkában, ruhavarrásban, kötésben, horgolásban gyakoroltatnak, kesztyűt, sport- és tornaruhát horgolnak, ruhát javítanak, de díszanyagokat is készítenek. Minden tanuló elkészít egy sorozat csecsemő-kelengyét. Megtanulják a varrógépet kezelni, ezért minden slöjdterem kellő számú varrógéppel van felszerelve. Az anyagot a kézimunkához az iskola adja ingyen, a kész tárgy azonban azé, aki azt elkészítette.

A fiúk slöjdje karton-, fa- és fém munka.

Kartonból készítenek dobozokat, írástartókat és könyveket kötnek.

Fából kezdetben könnyebb és kisebb használati tárgyakat készítenek, ahogy azonban ügyességük fokozódik, már nehezebb tárgyakat készítenek. Készítenek székeket, asztalokat, kis szekrénykéket, könyvvállványokat, szép lámpatartókat.

A két utolsó évben a tanuló famunka helyett fém munkára mehet. Némely gyermek azután ebben is olyan ügyességet szerez, hogy igen szép tárgyakat készíthet vasból, vagy rézből. Készítenek gyertyatartókat, lámpalábakat, csillárakat, stb.

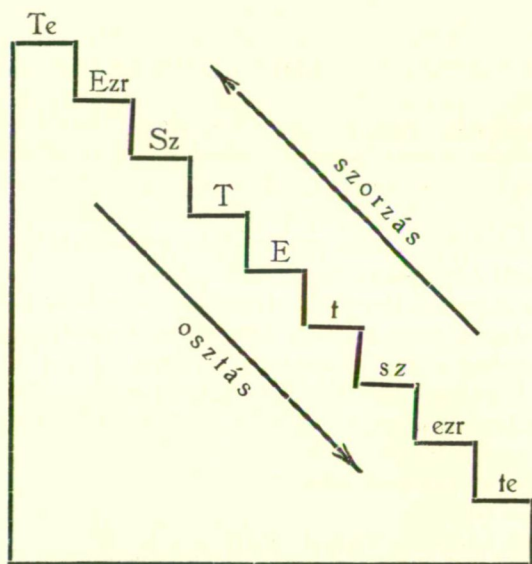
A tanítást pedagógusok végzik és csak a legtrikább esetben bízzák azt szakemberekre, éppen a tárgy nagy nevelői fontossága miatt. A tanítókat erre a szakra külön tanfolyamokon képezik ki. A tanfolyamokat nyáron a női szemináriumban tartják.

A slöjdoktatáshoz a svédek a következő célokat tűzik ki: a kézimunka-tanítás munkaszeretetre nevel; megtanít a munka megbecsülésére; rendre, pontosságra és kitartásra szoktat. Erősíti a figyelmet és megtanít a szerszámok helyes használatára, ami az életben nagyon fontos. Végül a kézimunka-
oktatás minden életpályára jó és öntudatos munkást nevel.

4. Kisebb segédeszközök a számtantanításnál. Közismert az a nehézség,

amellyel a tanuló küzd, amikor a tizedes számok szorzásánál, vagy osztásánál az eredmény helyértékét kell megállapítani. Természetesen nem a szabálygépies alkalmazásáról van szó, hanem tudatos megindokolható munkáról. Ennek legfőbb oka a tizes számrendszer hiányos szemléltetésében rejlik. A számvonalon való szemléltetés nem mutatja elég világosan a számsor fölépítését fölfelé és lefelé. A számvonalon, az egyesektől jobbra és balra szimmetrikusan elhelyezett számegységek szemlélete keltheti némely tanulóban azt a benyomást, hogy a számértékek az egyesektől jobbra éppen úgy növekednek, mint attól balra. Ez okozza azután azt a helytelen okoskodást, hogy amint tízes $\times 10$ az száz, éppen úgy tízedes $\times 10$ az század helyértékű szám. Sokkal világosabban mutatja a rendszer természetét a számlépcső, amely világosan mutatja a számegységek emelkedését és csökkenését és ahol a számegységek elhelyezésének szimmetriája nem olyan szembeszökő.

A számlépcsőt a tanulók rajzolják be füzetükbe és gondolják meg, ha valamely lépcsőről 1, 2, 3 lépcsőfokkal emelkedünk, akkor az illető számegységnél 10, 100, 1000-szerte nagyobb egységhez jutunk, ellenben ha valamely lépcsőfoktól 1, 2, 3 fokkal lefelé haladunk, akkor 10, 100, 1000-szerte kisebb számegységhez jutunk, amit a számlépcső mellé rajzolt nyíllal jelzünk.



Hosszabb gyakorlás után a tanulók gyorsan tájékozódnak a számlépcsőn és a tizedes egységekkel való számolás éppen olyan természetes lesz, mint az egész számokkal való számolás. A tanulók tiszta, világos szemléletet nyertek az egész tizes számrendszerről és a szorzat vagy hányados helyértékének tudatos megállapítása nem okoz nehézséget.

Másik ilyen egyszerű segédeszköz két papírszalag, melyekre egyenlő távolságban rárajzoljuk a számrendszer számegységeit. Ha a két papírsza-

lagot egymás fölé helyezzük, akkor a felső szalag képviseli az osztandót, az alsó szalag az osztót. Az alsó szalag egyese (E) mellé helyezett fölfelé mutató nyíl jelzi a hányados helyértékét.

Ha pl. az a kérdés, hogy százaz (Sz) századdal (sz) osztva, milyen helyértékű a hányados? A két szalagot úgy helyezzuk egymás alá, hogy az alsó szalag sz betűje, a felső szalag Sz betűje alá kerüljön, ez esetben a nyíl a tízezres (Te) felé mutat, ez a hányados helyértéke.

[illegible]

A két szalagnak egyébként az előbbi helyzetben az a sajátsága, hogy bármely helyérték a felső szalagon az alatta álló helyértékkel osztva hányadosul tízezrest ad.

A két szalag szorzásnál is használható. Pl. Mi a helyértéke a Sz×t szorzatnak?

Ha $Sz \times t = X$, akkor $X : t = Sz$.

Ha a nyilat beállítjuk Sz-re, akkor a t fölött álló számegység adja a szorzat helyértékét.

5. **Heimatkundliche Arbeiten** címen számol be Ludwig Stöger, miként foglalkoztatja tanulóit a szülőfölddel a munkaiskola elve értelmében.

Minden tanulóknak van egy mappája, melynek felírása „Heimatmappe“. Ebbe gyűjtik a gyermekek a szülőföldre vonatkozó képes levelező-lapokat, fényképeket, a gyermekek rajzát, vázlatokat, a szülőföldre vonatkozó újság-kivágásokat, préselt növényeket, stb.

Időnként készítene a tanulók a szülőföldre vonatkozó írásbeli dolgozatot. A dolgozatokat a tanár átnézte, kijavította, a hiányok és hibák pótlása után a dolgozatok szintén a mappába kerülnek.

A hónapok alatt így összegyűjtött anyagot azután rendezik, a képek, vázlatok a megfelelő dolgozatokat díszítik, a dolgozatok és egyéb anyag a következő sorrendben kerülnek azután a mappába:

1. A szülőföldre vonatkozó vers.
2. A szülőföld fekvése.
3. A szülőföld hegyei és völgyei. Miért ez a nevük?
4. Éghajlati viszonyok. Tervszerűen végzett megfigyelések.
5. Szülőföldem vizei. (Források, patakok, folyók, mesterséges és természetes tavak, régi kútak, mocsarak, vízvezeték.)
6. A föld kincsei. Esetleges tőzegtelepek, szénbánya, agyagbánya, stb.
7. Erdők. Fafajok, az erdő neve és jelentősége, haszonfanyerés.
8. Szántóföldek és mezők. Mit termelnek és hogyan?
9. Szülőföldem kertjei. Gyümölcsfák és bokrok. Főzeléktermesztés. Dísznövények.
10. A szabadban fejlődő és nekem föltűnő növények.

11. Állatok erdön és mezőn.
 12. Mit tud a monda szülőföldemről?
 13. Melyik a község legrégebb háza? A szülőházam.
 14. Emlékoszlopok, szobrok. Úton lévő keresztek. Harci emlékek.
 15. Templomunk és teínétónk.
 16. Mit hallottam szülőföldem történetéből?
 17. Babonák.
 18. Időjárásszabályok, parasztmondások, házfeliratok.
 19. Milyen dalokat énekelnek nálunk?
 20. Szokások az esküvőknél, a keresztelőnél, bérnálásnál, temetésnél.
 21. Szülőföldem az év folyamán: Újév. Háromkirályok. Farsang. Husvét.
- Búcsú. Karácsony. Szilveszter.
22. Hogyan és miből élnek a lakosok? Hogyan ruházkodnak?
 23. Tűzoltóságunk és más egyesületek.
 24. Szülőföldem közlekedése. Országutak. Utak. Vasút. Hajó. Autóbusz. Repülőgép.
 25. Szülőföldem, mint hazánk része.
- Nagyobb helyeken a feladatokat elosztjuk a tanulók között.
Cikkíró megjegyzi, hogy tanulói igen sok értékes, sokszor ismeretlen anyagot gyűjtöttek egybe.

6. Az iskolakötelezettség meghosszabbítása Svájcban. A Schweizerische Lehrzeitung „Neuntes Schuljahr“ címen foglalkozik ezzel a kérdéssel és kifejti, hogy az ember társadalmi érettsége annál későbbben áll be, minél fejlettebb a társadalom, melyben az ember él. A primitív kultúrákban az ember társadalmi érettsége összeesik a biológiai érettséggel. A pubertásig a gyermek megismerkedett az egyszerű társadalom munkamenetével és egyszerű rendjével. Az ifjúságnak a társadalom kötelékébe való fölvétele alkalmával tartott avatási szertartások, amelyeket sok primitív népnél ma is megtalálunk, jelzi a biológiai érettségnek, a társadalmi teljesértékűséggel való egybeesését.

A primitív társadalom részére ez a korai érettség nagy fontosságú. Az egyszerű munkaviszonyok minden munkaerőt mielőbb a munkaközösségbe kívánnak. Minél fejlettebb a társadalom, minél bonyolultabbak a munkaviszonyok, annál inkább ki kell tolni a gyermek kiképzési idejét. Európaszerte a 14 éves kor volt eddig az általánosan elfogadott határ. Ma ez a kor rövidnek bizonyult és mindenütt arra törekszenek, hogy az iskolakötelezettséget a 14 éves korról a 15 éves korig bővítsék. A milliókra felszaporodott munkanélküli, amiről bebizonyítottnak vehető, hogy a gazdasági krízis megszűnte után sem állítható valamennyi ismét munkába, bizonyossá teszi, hogy a 14–15 éves gyermek munkája teljesen nélkülözhetővé vált. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban lép fel a kérdés, hogy a 14 éves gyermek társadalmilag érett-e és hogy a társadalom szempontjából szükségessé vált kiképzési időnek meghosszabbítása pedagógiai szempontból kívánatos-e?

A munkatechnika szempontjából nincs szükség erre a meghosszabbításra. A munkatechnika az egyes munkás munkáját annyira specializálta, hogy ennek megtanulásához több időre nincsen szükség. A munkaviszonyok úgy

alakulnak, hogy azok végzéséhez részben egy nagyon hosszú tudományos kiképzési időre, részben egy úgyszólván teljesen iskoláztatás nélküli, csak technikailag kiképzett, kizárólag gyakorlati munkásságra van szükség. Ebből az következne, hogy nem az általános iskolakötelezettség meghosszabbítására volna szükség, hanem a szükségletnek megfelelően differenciált magas tudományos képzésre és egy kizárólag gyakorlatilag képzett erőre, vagyis az iskolarendszer más tagozódására kellene törekedni. Emellett azonban csak a technikai viszonyok szólnak, de nem igazolják ezt pedagógiai szempontok. Az ember nemcsak egy technikai apparátusnak tagja, hanem egyúttal társadalmi lény is. A társadalomban pedig az embernek kulturális és politikai kötelezettségei is vannak. Ezek pedig ma annyira bonyolultak, hogy az a kiképzés, amely 100, 50, vagy akár csak 20 év előtt is teljes társadalmi érettséget nyújtott, a mai viszonyok között kevés. A hiányos társadalmi műveltség az élet minden vonatkozásában helytelen elhatározásokhoz és cselekedetekhez vezethet. A legkiválóbb iskolareform, a tanítóság legmagasabb teljesítő-képessége sem változtathat ezen akkor, ha a gyermeket olyan időben bocsátjuk ki az iskolából, amikor fiziológiailag nem elég érett arra, hogy a komplikálttá vált társadalmi élet összefüggéseit megérthesse.

Ezért kell tehát az iskolaidőt meghosszabbítani, hogy a gyermek ne állítassék túlkorán olyan problémák elé, amelyek megoldására ő még nem elég érett.

5, Hírek. Az osztrák vasúti menetrend kiadóhivatala nagyobb számú vasúti menetrendet bocsátott az országos iskolatanács rendelkezésére, hogy azokat az iskoláknak tanítási célokra kiosssa. Németországban már régebben kiosztják az el nem adott menetrendeket az iskoláknak. A Pädagogischer Führer ebből az alkalomból kifejti, hogy a vasúti menetrend az iskolában milyen fontos tanítási célokat szolgál. Kíváncsú, hogy az minden tanuló kezében meglegyen: Természetesen az nem fontos, hogy a menetrendek újak legyenek, csak az a fontos, hogy egy osztályban minden tanulónál ugyanolyan menetrend legyen. Nagyon kíváncsú volna nálunk is hasonló intézkedés.

*

A bécsi nép- és polgári iskolákban a tanulók eddig minden taneszközt az iskolától kaptak ingyen. A folyó tanévtől kezdve csak igazoltan szegény szülők gyermekei részesülnek ebben a kedvezményben.

*

Most megjelent osztrák miniszteri rendelet értelmében azok az érettségit tett tanulók, akiknek magaviseletből kevésbé szabályszerű osztályzatuk van, azzal a megjegyzéssel, hogy ezt az osztályzatot tiltott politikai magatartásuk miatt kapták, az egyetemeken és főiskolákon rendkívüli hallgatók, vagy látogatók nem lehetnek.

*

Németországban a népiskolák száma 32.833. Ebből egytanítás 13.202 (40.2%), kéttanítás 6087 (18.5%), háromtanítás 5234 (16%), négytanítás 1963 (6%), öttanítás 895 (2.7%), hattanítás 1087 (3.3%), héttanítás 2146 (6.5%), nyolc- és többtanítás 2219 (6.8%). Összehasonlításképpen Magyarországon van 6374 minden-

napos elemi népiskola. Ebből egytanítós 3175 (49.8%), kéttanítós 1503 (23.6%), háromtanítós 506 (7.9%), négytanítós 353 (5.6%), öttanítós 220 (3.4%), hat és többtanítós 484 (7.6%).

*

1928-ban alakult meg az osztrák-francia diákcserabizottság. Azóta 350 esetben cserélték ki osztrák és francia diákokat. Ezenkívül a bizottság igen sok esetben tette lehetővé, hogy osztrák diákok igen jutányosan tölthették a szünidőt francia egyetemi városokban. Továbbá igen sok levélcserét közvetített osztrák és francia középiskolai tanulók között.

*

Az Internationale Zeitschriftban olvassuk, hogy a súlyos gazdasági válság és a nyomában járó takarékosági hullám következtében az Északamerikai Egyesült Államokban 2000 falusi iskolát zártak be. Sok helyen a nyilvános ingyenes iskolákat magániskolákká változtatták át, hogy itt megfelelő nagyságú tandíjat szedhessenek. A városi iskolákban a tanítók számát 5%-kal csökkentették ennek következtében a már amúgy is népes osztályok túlszűfoltakká lettek. A mezőgazdasági államokban megrövidítették a tanévet és ezekben az államokban közel 1 millió gyermek félévénél rövidebb ideig járhatott csak az iskolába. Általában a közoktatási költségeket 22%-kal csökkentették.

*

Dr. Angelescu román közoktatásügyi miniszter a tankönyvkiadókhöz leíratot intézett, amelyben kéri, hogy a tankönyvek magas árára való tekintettel, a könyveknél szokásos könyvkereskedői rabattból 10%-ot engedjenek a vevőknek, vagyis ennyivel tegyék olcsóbbá a tankönyveket. Ezenkívül 10%-ot szolgáltatassanak be a minisztérium folyószámlájára a nemzeti bankhoz, hogy ebből az összegből a szegény tanulókat ingyen tankönyvekkel láthassák el.

*

Jugoszlávia és Románia között kultúregyezség jött létre, melynek értelmében a két állammal szemben a kisebbségi iskolák ügyét a kölcsönösség alapján intézik. Ennek folytán Temesvárott a szerbek püspöki internátust létesítettek a középiskolákba járó 50 szerb anyanyelvű tanuló részére. A temesvári Carmen-Szilvia leánylíceumban, a lugosi tanítónőképzőben és a temesvári tanítóképzőben külön osztályok létesültek szerb anyanyelvű tanulók részére. A temesvári tanítóképző szerb I. osztályába a folyó tanévben 26 tanuló iratkozott be.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE

Pedagógiai Szeminárium. 1935. évi november havi számában Dékány István dr.: *A szemlélet elmélete és a társadalomszemléltetés* címen finom analízissel azt fejtegeti, hogy mit tehet az iskola a társadalomszemlélet helyes kialakítását illetőleg. Érdeklődésre tarthat számot Simon Károly-nak: *Összefoglaló jelentés a fiúközépiskolák osztályfőnöki órájáról az 1934/35. tanévben c. tanulmánya*, melyben a középiskolák új tantervébe bevezetett osz-

tályfőnöki órák mult évi ellátásával a középiskolákban szerzett tapasztalatokat gyűjti ebbe az iskolai értesítők idevonatkozó referátumai alapján. Mondanivalóit 3 pontban foglalta össze: 1. Az osztályfőnöki óra általános-ságban, 2. Az osztályfőnöki óra anyaga (utasítása), 3. Az osztályfőnöki óra hatása címen. A folyóirat további cikkében *Noszlopi László dr.: Cselekedtető oktatás* címen ennek a mindinkább előretörő pedagógiai mozgalomnak értékeléséhez ad néhány igen helyes alapvető gondolatot. *Galamb Ödön dr.: A magyar gyorsírás új korszaka* címen értekezik, míg *Ancsel József: Földrajzi mesék az óvodában* c. cikkében a londoni George Philip & Sohn Ltd által útjára bocsájtott „Human Geographes“ (Emberföldrajz) c. sorozatnak első, „Children Far away“ (Távoli vidékek gyermekei) kötetéből közöl az óvodás gyermekek részére is alkalmas fejezetet. A gyönyörű földrajzi mesék már ezen a fokon is nagyon alkalmasak az elemi földrajzi fogalmak eleven érzékeltetésére és a gyermeki fantázia helyes kialakítására. A lap további részét mintatanítások teszik. Gazdag könyv- és folyóiratszemléjéből kiemeljük *Imre Sándor: A család békéje* c. jeles műről hozott ismertetést. A folyóirat végén *Nyireő Éva: a csehszlovákiai községi népművelési könyvtárakról* szól.

A folyóirat 1935. évi decemberi számában *Pásztor József dr.: Pázmány és a nevelésügy* címen szentel sorokat Pázmány nagy szellemének abból az alkalomból, hogy a magyar tudományos élet a Pázmány Egyetem fennállásának 300 éves fordulóján emlékünnepséget rendezett. Írásában a nagy tudós korszakalkotó munkálkodásainak pedagógiai vonatkozásait fejtegeti. *Máté Mária: Az óvoda hatása az iskola szempontjából* c. értekezésében azokat a szolgálatokat tárja fel, melyekkel az óvodai nevelés a családnak és az iskolának segítséget nyújt. *Gárdonyi Albert dr.: Budapest városrészeinek története* címen kezd sorozatos tanulmányt, ez alkalommal *Kőbánya* ismertetésével tesz szolgálatot a helytörténeti vonatkozású anyaggyűjtésnek. *Lux Gyula dr.: Modern nyelvvoktatás* címen, az idegen nyelv tanításának azt a két módját teszi szóvá, melyet a régi és új didaktika a nyelvek tanításánál követ. A folyóirat további részében a Ped. Szeminárium gyakorló elemi iskolájában elhangzott mintatanításokat közli. Igen értékes a lap gazdag könyv- és folyóiratszemléje. Ezek közül *Liber Endre: Budapest szobrai és emléktáblái* c. mű ismertetését emeljük ki, amely munka a fővárosi pedagógusoknak a székesfőváros megismertetésének kapcsán tehet értékes szolgálatokat. A folyóirat végén *Nyireő Éva* a Főváros Ped. Könyvtár által az 1935. év II. felében beszerzett új pedagógiai művek jegyzékét közli.

A folyóirat 1936. évi januári számából kiemeljük *Dr. Loczka Alajosnak: A tantervkészítés kérdései napjainkban* c. nagyobb tanulmányát, melyben nagy gondossággal és körültekintéssel vázolja a tantervek készítésénél figyelembe veendő tárgyi és alaki szempontokat. *Gárdonyi Albert dr.: Budapest városrészeinek története* c. tanulmányát folytatja. Ez alkalommal a József- és Ferencváros történelméhez gyűjtött adatokat. A könyv- és folyóiratszemléből felemlítjük *dr. Révész Emil* tollából *Cser János dr.: Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok* c. jeles művéről közölt ismertetést, melyben a Főv. Ped. Szeminárium lélektani laboratóriumának utolsó

öt évi munkájával kapcsolatban kidolgozott problémák anyagát tárja fel. A gyermeklélektani kutatások iránt érdeklődők nagy örömmel üdvözlik e könyv megjelenését. *Vikár Kálmán: Drózdgy Gyulának: Helyesírási és nyelvi magyarázatok az V—VI. osztályban* c. jeles metodikai művét ismerteti. A továbbiakban *Dr. Cser János*, a lélektani laboratórium vezetője a Fővárosi Ped. Szeminárium *pedagógia-lélektani laboratóriumának szervezetét és feladatait* vázolja. A folyóirat végén *Nyireő Éva: Tallózás a középiskolai értesítők pedagógiai cikkciben* c. közlésében főleg azokat a tanulmányokat ismerteti, melyek az 1934/35. tanévben az újabb ped. gondolatokkal kapcsolatban a középiskolai értesítőkben megjelentek.

Magyar Középiskola. 1935. évi decemberi számában *Agárdi László: Iskola az irodalomban* címen Herezeg Ferenc irodalmi műveinek iskolai vonatkozásait kutatja. *Baják Mihály S. I.: A szorgalomra való nevelés* címmel közöl tanulmányt. Megállapítja a szorgalom értelmét és értékét, majd körülírja a szorgalomra való nevelés eszközeit; itt szól a példaadásról, az egyes szaktárgyak megkedveltetésének módjáról, az önbizalom felkeltéséről, a dícséretnek és jutalmazásnak a szorgalom élesztgetésében való szerepéről, az önálló, összetartó munkára való nevelésről. Tárgyalja a lustaság okait, egyben figyelmezteti a pedagógusokat a túlterhelés veszélyeire is. A folyóirat további részében a hazai és külföldi folyóiratok egyes tanulmányai alapján pedagógiai szemlét ad. Itt ismerteti pl. az osztrák középiskolai új tantervet és a genfi *Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal* múlt évi tanügyi kongresszusának gazdag tárgyalási anyagával kapcsolatban hozott fontosabb határozatokat. Az Irodalom rovatban néhány jelesebb pedagógiai munka ismertetését kapjuk; ezek közül kiemeljük *Marczell Mihály dr.: A bontakozó élet* c. művének most megjelent VI. kötetéről (*A nevelés alapvonalai*) szóló ismertetést *Bihari Ferenc* tollából.

A folyóirat 1936. évi január havi számában *Agárdi László: Az iskola az irodalomban* c. folytatólagos tanulmányában Herezeg Ferenc irodalmi műveinek az iskolai élettel kapcsolatos vonatkozásait dolgozza fel. *Dr. Gruber Vilmos: A középiskolai német nyelvtanítás célja és az érettségi vizsgálat* tanulmányában feltárja azt az ellentétet, mely a németnyelv tanításának tantervi célja és az érettségi vizsgálati utasítás követelménye között a tárgy tanítását illetőleg ma fennáll. Megállapítja azokat a szempontokat, amelyekre a németnyelv középiskolai tanításánál tényleg figyelemmel lehetünk. A folyóirat további részeit most is a pedagógiai szemle és az irodalom rovatok töltik ki. Itt kiemeljük *Stuhlmann Petrik: Az ifjúkor lélektana* c. jeles műről közölt ismertetést.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1. tanévi decemberi számában *Dr. Zibolen Endre: Az életnevelés nehéz problémáját fejtegeti.* Itt öt csoportban sorakoztatja fel azokat az erőket és tényeket, melyekre, mint az élet nagy küzdelmének ható tényezőire, — az életre való nevelésnél tekintettel lehetünk. Megállapítja a probléma bonyolult voltát. Életre nevelés mindig volt, a megoldandó feladatok a múltban is a szellemi és anyagi

javak értékelésének szelleméhez igazodtak. — *Dr. Sándor István: Népiskola és középiskola* c. értekezésében azoknak a különbségeknek az áthidalásához nyújt sok figyelemreméltó adatot és gyakorlati tanácsot, melyek a gyermek számára az elemi iskolából a középiskolába való átlépéskor önként adódnak. Kár, hogy nem említi, hogy a középiskolákba való átlépés az elemi iskolai tanulóra elsősorban azért nehezedik olyan nagy súllyal, mert a középiskola alsó két osztályában az eddigi tantervek nem igazodnak eléggé azokhoz a lelki funkciókhoz, melyek a 11–12 éves tanulókat gyermekfejlődéstani szempontból jellemzik és determinálják. — *Györbíró Irma: Az Ady-kérdés és a középiskola* címen középiskolai tanításával tisztáz néhány problémát. Igen értékes tanulmányt közöl *Masszi Ferenc: Az elsősztályosok problémája* címen. *Dr. Sulyok Efrém: A fogalmazástanítás gyakorlati eszközei* címen értekezik. Tanulmányában sok proktikus gondolatot közöl, de nem tér ki a fogalmazástanítás metodikai kérdéseire (pl. az osztály-, házi- és iskolai dolgozatok szerves egybekapcsolására stb.), pedig a problémák helyes megválasztása mellett lényegében a fogalmazástanítás munkaprogramjának helyes tervszerű (tanmenetszerű) felépítése dönti el a várható eredmény reális értékét. *Gauder Andornak: Eszperantó a középiskolában* c. cikke után a folyóirat többi részét a szokásos rovatok töltik ki. Az irodalmi rovatban közölt ismertetésekből felemlítjük *Prónay Lajos: A magyar nyelvi olvasmányok módszeres tárgyalása* c. könyvről közölt ismertetést.

A lap 1936. évi januári számában *Dr. Karl János: A faszizmus pedagógiai elvei* c. tanulmányában azt a nevelőrendszert ismerteti, melyet Olaszország faszizmusa, mint politikai elv a lelkek átformálásánál magáévá tett. *Dr. Petrich Béla: A gyakorlatiasság elve a francia nyelv középiskolai tanításában* c. cikkében azt hangsúlyozza, hogy bár a gyakorlatiasság elvét a francia nyelv szempontjából igen fontosnak tartja, a magyar középiskola ősi hagyományaihoz méltóan az esztétikai, érzelmi és akarati nevelést és a tudományos alapvetést e tárgy tanításának körében sem mellőzhetjük. *Dr. Nagy Sándor: Tisztító vihar Toldi körül* c. cikkében reflektál azokra a megjegyzésekre, melyeket *Arany Toldi*-ja c. könyvével kapcsolatban Szabó Dávid tett. A folyóirat könyvszemle rovatában *Kornis Gyula dr: Pázmány személyisége* c. jeles művéről írt ismertetést olvashatjuk.

Magyar Tanítóképző 1935. évi decemberi (10.) számában *Kemény Ferenc* az előző számban közölt *A népjellem a nevelés- és oktatásügyben* c. értékes tanulmányát fejezi be. *Nagy Ferenc: A földrajzi számonkérés és feleltetés módja általában a képeztő vizsgálatokon* címen ad igen praktikus módszertani utasításokat. Az irodalmi rovatban nagyobb érdeklődésre tarthat számot *Eckerdit Alfréd: Die Akademische Lehrerbildung* c. könyvének ismeretése *Dr. Csek Arnold* tollából.

A folyóirat 1936. évi januári száma *Dr. Padányi-Frank Antal dr.: A tanítóság és a tanítóképző tanárság együttműködése* címen arról az elmékiratról szól, melyet a tanárság és tanítóság együttesen adott be a vallás- és közokt. Minisztériumhoz a tanítóképzés reformja (továbbifejlesztése) érdekében. *Dr. Veress István: Lélektani szempontok a tanítójelöltek kiválasztásában* c. jeles

tanulmányában annak a lélektani vizsgálatnak anyagát és technikáját ismereti, mellyel a tanítójelöltek kiválasztását még az intézetbe való belépés előtt végre kellett hajtani. Nagy érdeklődésre tarthat számot *Dr. Prochaska Ferenc*-nek: *A hazai földrajz tanítása* c. kiváló módszeres tanulmánya, mely további folytatásaival is igen fontos alapvető kérdéseket tisztáz a tanítóképzői földrajz modern tanítását illetőleg. Bennünket különösebben is érdekel *Szalatsy Richárd*-nak: *A népiskola VII—VIII. osztálya és a tanítóképzés* c. alapos tanulmánya, melyben nagyon helyesen tárja fel azt a rendszertelenséget, mely a népiskolák VII—VIII. osztályainak mindinkább gyakori kialakulásánál megállapítható. Ma 86 iskolában 120 tanító közel 6000 „egészen szegény, vagy tehetségtelen tanuló” tanít a népiskolák VII—VIII. osztályaiban. Mindez nagyon szép lenne, de nekünk az a véleményünk, hogy ezeket a felsőbb osztályokat bizonyára nemes buzgólkodásokból, elsősorban egy-egy lelkes tanító ambíciója hozta létre, sajnos, főleg olyan (városi) helyeken, ahol azok szükségességét a magasabb kultúrprogrammal és kimondottan erre a célra nevelt szakképzettségű tanári karokkal dolgozó polgári iskolák feleslegessé tennék. *Dr. Neményi Imre* tanulmánya alapján megállapíthatjuk, hogy ezekre az iskolákra népoktatásügyünk mai szervezete mellett semmi szükség nincs, különösen most nem, mikor az általános továbbképző népiskolák számára megjelent új tanterv és utasítások az ismétlőiskolák tanulmányi rendjét *rendszerbe foglalják és elmélyítették*. Bizonyos, hogy a népiskolák mai VII—VIII. osztályába sokszor erőltetten összegyűjtött és kimondottan szegénysorsú tanulókat szociális szempontból is *jobb lenne* az új szervezetet kapott továbbképző (ismétlő) iskolák felé terelni s a 120 tanító értékes munkájával meglévő VI. osztályos (legtöbbször osztatlan) népiskoláink munkáját belterjesebbé tenni. Eppen azért bizonyos *meglepetéssel nézzük* azt is, hogy a tanítóképzők mai zsúfolt programjuk és feladatkörük mellett gyakorló iskolájukban még a VII. és VIII. osztály felállítással felmerülő újabb nagy terheket is *vállalni bírják*, mert ez az új nehéz feladat a gyakorló elemi iskolák eddigi munkájának alaposságára és intenzitására csak *kártékony befolyással* lehet.

Kratofil Dezső.

A Magyar Pedagógia 1935. évi 9—10. száma első helyen közli *Kornis Gyula* rektori beszédét, amelyet a sub auspiciis Regis, Gubernatoris doktorrá avatottak diszgyűlésén mondott. Klasszikus tömörségű gyöngyszem, amely élesen megvilágítja a „Jeles tanulók és jeles emberek” iskolaellenes támadásokban gyakran szereplő problémáját. *Horváth Jenő: A külpolitikai nevelés kérdései* című tanulmányában megmutatja azokat az okokat, melyek a magyarság külpolitikai iskolázatlanságának forrásai és ennek szomorú következményei. A külpolitikai nevelést nemcsak ott kell kezdeni, hogy jogászfifjúságunkat a nemzetközi jog beható ismeretébe bevezetjük, hanem az egész művelt magyar társadalom felvilágosítására van szükség, s kezdődnie kell ennek a nevelésnek már a középiskolákban a modern nagy nemzetek nyelvének beható és nemcsak grammatizáló, de élő használatra képesítő megtanításával.

Két kisebb közleménye (Gyulai Agost: *Ratio Educationis* redivivá a tanügyi közigazgatás átszervezéséről és Karl János: Németnyelvű földrajzmódszertani munkák szemléje) igen hasznos felvilágosítást ad minden pedagógusnak. Könyvismertetései mind érdekes és értékes munkákra hívják fel a figyelmet rövid, kitűnő tartalomjelzéssel.

A Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok VI. évfolyamának 2. számában az elhunyt *Buchböck Gusztáv dr.* munkásságát ismerteti és méltatja. Cikkai a következők: *Renner J.: Az elektronoptika alapelvei és az elektronmikroszkóp; Loczka Lajos dr.: A kémia tanításának története (folytatás); Csada I.: A fémek különböző hővezetőképességének bemutatása; Bodócs I.: Párhuzamos kapcsolású áramforrások energia-viszonyai; Öveges J.: A hálózati rádiók szűrőköréről* (igen könnyen érthető magyarázat). Kisebb cikkei közül megemlítjük *Jaloveczky Péter* útmutatását: *Mérleg a kémia cselekedtető tanításihoz.* (Vesd össze: *Kísérleteztető fizikatanítás* c. munkáin 81. oldalával.) Több hasznos apróság és könyvismertetés teszi a folyóiratot még értékessé.

Az Iskola és Egészség 2. számában *Baránszky-Jób László*, a „Drukk büntetés, fegyelem“ kérdéseivel foglalkozik. A fegyelem, a rend állandó szoktatás eredménye. Ha a büntetés, amely ennek létrehozatalát és fenntartását célozza, igazságos, meggyőző, akkor a drukk helyébe az igyekvés, törekvés feszültsége lép. A folyóirat többi cikke közvetlenül az iskolaorvosokat érdekli, de nagyon tanulságos a tanárra is. Ilyenek: *látáshibák javítása a gyermekkorban. Járvány és iskolabezárás. Az iskolavizsgálatok venerológiai vonatkozásai. Az enurézisről. A szív funkciós vizsgálatai a sportorvos szolgáltatásban. Mindennapos esetek az iskolaorvos gyakorlatából.*

A Kereskedelmi Szakoktatás 4. és 5. számának jelentősebb cikkei *Pásztor J.: Kereskedelmi iskolánk és a tanári továbbképzés. Takaróné Gáll B.: Népszövetségi tanfolyam Genfben* (általános érdeklődést keltő cikk). *Száhlender L.: Az illatanyagok árúismerete. Kovács K.: Kamatjegyzék mint törlesztőterv. Imre Sándor: Az Orsz. Felső Keresk. Isk. Tanárvizsgáló Bizottság feladata. Raith T.: A szervezés alapelvei és módszertana* (az üzemszervezésnek nagyon érdekes, rendszeres vezérfonala ez a hosszú tanulmány). *Bacskey Z.: Adalékok az elhalasztott járadékértékek kamatlábfeladatához.*

Matzko Gyula.

Az „Archiv für die gesamte Psychologie.“ 93-ik kötetében (1935.) megjelent cikkek közül a következők tarthatnak számot a pedagógusok érdeklődésére: *P. Glück: „Psychologische Analyse und Prüfung der Unfallaffinität“* (1–41. l.). Ez a tanulmány vizsgálja 7–9 éves gyermekek eseteit, akik valamilyen szerencsétlenség (sérülések) nyomait viselik magukon és kutatja azokat a lelki okokat, melyek miatt az ilyen (peches) gyermekek mintegy „kémiai rokonságot“ mutatnak mindenféle őket érhető balesetekkel, melyeket más hasonló korú gyermek ugyanolyan körülmények között el szokott kerülni. A szerző vizsgálati módszere különböző próbákban állott, melyekkel a gyermekek ügyességét, többfelé ágazó figyelmét, gyors alkalmazkodóképességét (Umstell-

barkeit), megijedésre való hajlamosságát, viselkedésüket sürgetés közben, fáradékonyságukat, reakcióik gyorsaságát és mozgásos jellegzetességeiket tette vizsgálat tárgyává. Eredmények: A gyermekek balesethajlamossága egyes lelki tényezőktől függ, melyek egymást többé-kevésbé kiegészítik, egymással többé-kevésbé összefüggnek. Ilyen lelki jellegzetességek a következők: ijesztő ingerekre mutatott célszerűtlen viselkedés; a gyors alkalmazkodás hiánya; nem tudnak egyszerre többféle cselekvést végrehajtani; általános testi ügyetlenség és a kéz ügyetlensége (nem mutatkozik elég óvatosság). Ez a csoportja a pszichés jellegzetességeknek *elsősorban* felelős a baleseti hajlamosság miatt. A *másodsorban* felelős lelki tényezők a vizsgálat szerint ezek: gyors kifáradás, csekély kitartás a testi munkában; nem tudnak az ide tartozó gyermekek sürgetésre hibátlan munkát végezni; hiányos a gyors alkalmazkodóképességük; mozgásaik (kéz) remegők és bizonytalanok. *Harmadik* helyen állanak a következő lelki tényezők: nincs a gyermekeknek kellő közügyességük azon munkákban, hol a kezek és ujjak gyors és ügyes összjátéka szükséges; nincs szétosztó figyelmük; sok időt kívánnak azon tevékenységeik, melyek a közügyességtől függenek. — *I. Meumann*: „*Testpsychologische Untersuchungen ein- und zweieiigen Zwillingen*“ (42—82. l.). Ez a kísérleti-lélektani értekezés azt a kérdést törekszik tisztázni, vajjon az egypetéjű ikrek lelki alkata és működése mennyiben mutat fel azonos vonásukat. *I. Meumann* arra a következtetésre jut, hogy bizonyos *alaki* és *minőségi* lelki jellegzetességek a személyiség konstitúciójában már adva vannak s ennek következtében a különböző körülmények között nem változnak meg, vagy csak igen kis mértékben; ezekben az ikrek egész (különböző) életfolyásuk alatt megegyeznek egymással. A jelzett alaki-minőségi lelki jellegzetességeket a szerző ezekben találja: a *perszeveráció*, (emlékezeti tartós megmaradás a normálison fölül); vagy annak hiánya, — a *szemlélet anyagának feldolgozási módja* (szerkesztő, vagy összerakó), — *integrált*, vagy *dezintegrált típus*hoz tartozás (azaz: egyes lelki tevékenységek külön, elszigetelten működnek-e, vagy összefognak), — inkább *elvonatan*, logikailag gondolkodik-e az illető személyiség, vagy *konkrétan*. — *M. Schorn*: „*Untersuchungen über die Monotoniereaktion bei Kindern*“ (335—346. l.). A kérdés ez: hogyan viselkednek 12 éves gyermekek hosszantartó, egyhangú munka közben? Próbá gyanánt *M. Schorn* értelmi és közügyességi munkákat adott fel. Eredmények: A könnyen alkalmazkodó (umstellbar) gyermekek többet szenvednek az egyhangú munka végzése közben, mint a nehezebben alkalmazkodók. Azok a gyermekek, akik nehezebben koncentrálnak, többet szenvednek és rosszabb teljesítményt mutatnak fel. A gyermekek viselkedése és visszahatása az egyhangú munkára nem mutat semmi pozitív összefüggést intelligenciájuk fokával, viszont szoros összefüggést (korrelációt) találunk az élénk vérmérséklet és az egyhangú munkára történő reakciók között: „ideges“ gyermekek erősen szenvednek az ilyen munka súlya alatt és másfelől a „fegyelmezett“ gyermekeknél később lép fel az „unalmasság“ érzése. A vizsgálatokból az a pedagógiai követelmény szűrődik le, hogy az egyhangú tananyag bevézésénél gondoskodni kell az érdekességről, — végül, hogy az itt közölt vizsgálásmód alapot nyújt egyes gyermekek gyógypedagógiai kezelésére is.

(V. H.)

Pädagogische Warte. A. P. W. 1936. január 1-től kezdve a „*Der Deutsche Volkserzieher*“ cím alatt fog megjelenni és egyrészt a gyakorlati pedagógiát, másrészt a német nemzeti szociálizmust kívánja szolgálni. A „*Junger Volkserzieher*“ c. mellékletben pedig a tanítóképzés ügyét fogja felkarolni. A P. W. utolsó két decembri számából a következő két tanulmányt ismertetjük:

1. A világgép kiterjesztése a lakóhely alapján. (Brunó Hinst.)

I. Az iskolába belépő kisgyermek egészen naiv világgépet hoz magával és saját kis személyét tekinti az élet középpontjának. Ezzel szemben az iskolát elhagyó serdülő ifjú már sokat tud a vérségi kötelékről, a hazai történelemről, az élet harcáról s úgy látja, hogy ő is egy szerény kis kereke a nagy üzemenek, amit életnek nevezünk. Az iskola sok-sok hatást gyakorolt a gyermekre s akkor végzett jó munkát, ha a sok hatás közt sikerült összhangot teremtenie, de az iskolán kívül is érték a gyermeket hatások, melyeket a gyermek a lakóhely keretében a legbensőbb személyes kapcsolatban élt át. Mindez a hatás tágitja a világgépét, de csak azt érti meg, amit saját maga is átélt. A tanító tehát támaszkodjék ezekre a személyes élményekre, s ő is igyekezzék minél szorosabban belekapcsolódni a falú életébe, történetébe s életszükségleteibe. Így majd sikerülni fog a világgép kibővítésénél a lakóhely megfelelő viszonylatából kiindulni és azt a tanuló számára érthetővé tenni. Minden, ami a lakóhelyen túl van, csak a helybeliakkal való megegyezés, vagy az azoktól való eltérés által válhatik a gyermek részére megérthetővé. Pl. a gyermekek tudni akarnak valamit az ősidőkről. Ezt csak a lakóhelyből kiindulva és az akkori életfeltételekhez kötve lehet a gyermekkel megértetni. Kiindulópont a következő kérdés: Mi mindenünk hiányoznék, ha nem volna a faluban kovácműhely? Megindul a gyermekek fantáziája s mire észbekapnak és az ősök felől kérdezősködnék, már benne is vagyunk a történelemelőtti korban. Vagy pl. a népvándorlás megértetéséhez alkalmas kiindulópontot szolgáltat a helybeli munkanélküliség, mely a lakosság egy részét arra kényszerítette, hogy másutt keressen megélhetést. Így vándorol most a keleti németiség nyugat felé. Az ipar megértetését a helybeli vajkészítésből vezetjük le. Érdekes volt a Saar-vidék jelentőségének feltárása. A népsűrűségből indultunk ki s összehasonlítottuk a Saar-vidék népsűrűségét a lakóhelyünkével. A gyermekek maguk jöttek a gondolatra, hogy a Saar-vidék talajában kell lennie az oknak, hogy ott annyiaval több ember lel megélhetést. Mindezen példák eléggé megmutatják, hogy a világgép kiterjesztése csak a helyi viszonyokkal való összefüggésben lehetséges.

II. Bármily kicsi legyen is lakóhelyünk, nem szabad azt lekicsinyelnünk, mert az is része a nemzet életének. Van itt is kivétel és behozatal, tehát a lakóhely a legszorosabb összeköttetésben van az egész néppel. S ez a népi összefüggés fenn kell, hogy álljon minden tantárgyban is, mely a világgép kiterjesztését célozza. A tanítónak itt hármas feladata van: 1. az anyag ismerete, 2. annak politikai felhasználása, 3. az anyagnak a lakóhelyre és a tanuló értelmi fokához való metodikai alkalmazása. Pl. a természetrajzot ma már életközösségekben tanítjuk mégpedig biológiai alapon. De minden tárgyban kell ennek a gondolatnak érvényesülnie, hogy egységbe kerüljön a világgép kiterjesztését célzó összefogó munkában. A világgépben a politikai szempont áll előtérben, mert a nép is politikai állást foglal el a természettel szem-

ben, hiszen küzd a természettel. Ez a küzdelem a lakóhelyen is folyik a természet ellen; küzdünk élelemért, lakásért, ruházatért, stb. Ez a helyi küzdelem ad a tanítónak alapot, hogy megértesse az egész nép küzdelmét az életszükségleteiért. Ime, így jutunk a minket körülvevő élet útján a világszemlélethez, melyben a biológiai belátás és az életközösségi elv jut összefoglaló szerephez.

A földrajz még fokozottabb mértékben vezethet minket a nép életküzdelmének megértésére. Itt kiviláglik, hogy egymásra vagyunk utalva; hogy a sorsunk a földhöz van kötve. A szülőföld ismerete az első lépés, mely más földi tájak megértésére vezet. A gyermeki lélekkel összeforrott helyi tapasztalatok többet jelentenek egy új ismeretanyagnak megtanulása szempontjából, mint bármilyen kép, kártya, leírás, stb. Ezek csupán másodszorban fontosak. Az ember létküzdelmében mindig a föld, a talaj minősége volt az alap; ehhez csatlakozik az emberek története s mai helyzete. Népünk története szolgálja a politikai nevelést is s főfeladata, hogy megismertesse annak küzdelmét a létért. A szülőhely történetét nem szabad elkülöníteni a hazai történelemtől. Minthogy minden küzdelem baráti, vagy ellenséges állásfoglalást tartalmaz, a tananyagot ebből a szempontból is be kell állítani, s meg kell állapítani, milyen jelenségek hoznak ránk veszedelmet. A veszedelemtől való félelem természetes kísérője a népi világszemléletnek, s valamely szerencsétlenség mindig a saját biztonságunk miatt való aggodalmat váltja ki. Mindenki a más bajából szeret okulni. Az itt elmondottakban szempontokat nyerünk, miképpen állítsuk be gyermekeinket a nép érvényesülési törekvéseibe, mert hiszen a gyermek nem elszigetelt lélek, hanem tagja a lakóhelynek, s vele az egész nagy nemzetközösségnek.

2. Az iskolakert célja és létesítése. (Matthias Brinkmann.)

Az iskolakert célja egy biológiaiilag megalapozott világszemlélet megteremtése, mely a materializmuson felül akar emelkedni, s a természetben nemcsak okozati összefüggéseket keres, hanem az élet törvényeit és formáit látja benne. Az élet törvényei alakítják az egyednek és az összességnek létét, tehát szoros összeköttetésben kell élnünk a természettel. Muzeális, élettelen természet nem segít rajtunk, valóságos, eleven természetet kívánunk, különösen a városokban, ahol a természettől el vagyunk zárva. A természetet itt csak az iskolakert pótolhatja, s ez az az eszköz, mely a természet megértését kívánja szolgálni. Falun tehát, ahol a gyermek a természet körében él, kevésbé fontos az iskolai kert, de azért a gazdák oktatása céljából itt is szükség van rá. — Vannak, akik az iskolakertben csak nevelési eszközt látnak s kevésbé tanítási tényezőt. Pedig hogyan lehetne biológiaiilag gondolkodni biológiai ismeretek nélkül. Az egyéni és a társas életet enélkül felépíteni nem lehet. Vissza kell tehát térni a természethez, s a tiszta emberiséghez. A falu révén bepillantást nyerhetnek a tanulók a természet csodás műhelyébe, de ennél jobb, ha személyesen figyelhetik meg a természetet az iskolakertben. Legjobb, ha a kert az iskola mellett fekszik. Formájában mindig a kor képzési iránya, s a természetrajzi oktatásban uralkodó metodikai fel fogás tükröződött, s így az idők folyamán a gazdasági-, tudományos- és életközösségi típuson át biológiai kertté fejlődött. Ma pedig népi iskolakert-ről beszélünk, melynek célja az, hogy az embert szorosabban összekapcsolja

a földdel. Ennek módja az, hogy már a gyermekkorban törekszik a kerti élet jelenségeit megfigyeltetni s az állati és növényi lények életközösségét megértetni. Így fejlődött ki a gazdasági kertből az oktatási, s ebből a nevelési célzatú iskolakert, melyben a biológiai gondolkodás uralkodik. A biológiai oktatásban az egyed csak mint az egésznek tagja és képviselője jelent értéket. Tehát a népképző értékeket jobban kell kidolgozni; ez a jelen iskola kerítészetének a célkitűzése. Ezért keletkeztek az ipari centrumok körül falusi telepítések s ezek lakói az ipari munka mellett kertészkedéssel is foglalkoznak, tehát nem veszítik el a kapcsolatot a földdel. Ennek a célnak kiépítésében az iskolai kertnek nagy szerepe van s ennek érdekében kell a természetrajzi oktatást is a kertbe áttenni. Hadd figyeljék meg itt a természetet közvetlen tapasztalatok alapján, s emellett meganulják a virág-, konyha- és gyümölcsfakertészettel, megismerik a kártevő elemeket, a madár, a béka, a giliszta hasznát. Falun pedig adjon az iskolakert ösztönzést hasznos újításokra, végezzen termesztési kísérleteket, a tanító pedig legyen a falu gazdasági tanácsadója. Igyekezzen megteremteni a kapcsolatot a falu és az iskola közt. Ez a törekvés persze, új feladatok elé állítja a tanítóképzést is, s a kertművelés terén fokozott tevékenységet kell kifejtenie. Mintaszerű pl. a beutheni főiskola kertoktatási berendezkedése. Területe 2 ha, 4a 9 m² s élő sövény (Ligusterhecke) veszi körül. A bejáratot kagylós mészkőből épített fal képezi, mely egyúttal különféle növényzet tanyája. Mellette időjárást megfigyelő eszközök állnak s egy tó, mely minden elképzelhető növényi és állati életre ad szemléltetést. Itt megfigyelhetjük pl. a szúnyog, a béka, a hal fejlődését. Van gyeptérség különféle pázsitfűvek termelésére, mellette vízesárok a mocsári növényzet céljaira. Van termelőhely az erdei növények részére, a lombos- és tűlevelű fák céljaira. Vannak talajnem szerint elkülönített ágyások, van kőgát, kődomb, hegyoldal, cserjés, faiskola, díszkert, gyümölcsös, méhészet és mézelőnövényzet, konyhakert, mezőgazdasági telep, gyógynövénykert és mérges növények termelőhelye. Vannak kísérleti ágyások is, növénykeresztkeződések céljára, sőt melegágy is. Biológiai ágyások hiányzanak, ellenben annál nagyobb hangsúly van az életközösség kidomborításán, mert ilyen az élet a szabad természetben is, de ez nem zárja ki, hogy a kerti növényeken biológiai megfigyeléseket is ne tegyünk.

Jármai Vilmos.

H I R E K.

Az Országos Köznevelési Tanács Szervezeti Szabályzata és új Elnöksége.

A m. kir. vallás- és köznevelésügyi miniszter 181/1936. eln. sz. rendeletével az 1935. VI. t.-c. alapján újjászervezett *Országos Köznevelési Tanács* új Szervezeti Szabályzatát közli a keb. Hivatalos Közlöny 1. évi január hó 15. (2-dik) száma, melynek alapján az 1935—1940. évig terjedő, hat évi időszakra *gróf Teleki Pál* volt miniszterelnök, m. kir. József Nádor műszaki és gazdaságtudományi egyetemi ny. r. tanár, a Tanács elnökévé —, dr. *Petri Pál* ny. vallás- és köznevelésügyi minisztériumi államtitkár a Tanács alelnökévé —, dr.

Husztí József budapesti kir. magyar Pázmány Péter-tudományegyetemi ny. r. tanár a Tanács ügyvezető alelnökévé s egyben az általános nevelési és oktatási szakosztály elnökévé —, *Buday Barna* felsőházi tag, m. kir. gazd. főtanácsos a mezőgazdasági oktatási szakosztály elnökévé —, *Tóry Gergely* államtitkári címmel felruházott m. kir. iparügyi minisztériumi miniszteri osztályfőnök az iparoktatási szakosztály elnökévé —, *dr. Erney Károly* felsőházi tag, m. kir. kincstári főtanácsos, a Pesti Hazai Első Takarékpénztár Egyesület alelnök-vezérigazgatója a kereskedelmi oktatási szakosztály elnökévé kinevezettek; a Tanács ügyvezető-igazgatói teendőiknek ellátásával pedig *dr. Loczka Alajos* egyetemi magántanár, állami középiskolai igazgató bízott meg. A Tanács tagjainak kinevezése folyamatban van.

Itt említjük meg, hogy a fenti Szabályzattal egyidejűleg az *Országos Felsőoktatási Tanács*, az *Országos Ösztöndíjtanács*, a *Magyar Nemzeti Múzeum*, a *Külföldi Magyar Intézetek* és a *Magyar Biológiai Kutatóintézet* is új Szervezeti szabályzatot kaptak, amelyek e tudományos intézmények tervszerű, pontosan körülírt működését fogják szabályozni.

A Jövő útjain pedagógiai folyóirat 1935. évi november—decemberi száma, a lap fennállásának tízéves fordulóját ünnepli. *Nemesné M. Márta* és *Baloghy Mária* a lap felelős szerkesztői megelégedett büszkeséggel tekinthetnek vissza erre a tíz éves múltra, amely idő alatt a gyermeklélektani kutatásokon felépülő gyermeknevelés új irányaiért olyan hűséggel dolgoztak. Az ünnepi szám első cikkét *Adolphe Ferrière*, a kiváló gyermekpszichológus, az *Új Nevelés Világ* Ligájának megalapítója írta.

A genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal által a múlt év nyarán rendezett harmadik kongresszuson hozott nevelésügyi és iskolaszervezeti határozatokat olvashatjuk a *Magyar Középiskola* 1935. évi decemberi számában.

A magyar kisdedóvónőképzés az 1897. évben ünnepi százéves jubileumát. A budapesti állami óvónőképző-intézet méltó keretekben kívánja ünnepelni e nevezetes évfordulót.

Tanfolyam a szegedi tankerület nevelői részére. *Dr. Kisparti János*, a szegedi tankerület kir. főigazgatója a tankerület pedagógusai részére a f. tanév január—február havában egy 14 előadásból álló tanfolyamot rendezett. A tanfolyamon *dr. Kisparti János* tankerületi kir. főigazgató és *dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi ny. r. tanár a pedagógia-lélektan köréből, a szegedi Egyetem orvosprofesszorai pedig a gyermek szervezetével és egészségtanával kapcsolatban tartottak igen értékes előadásokat.

Gyermekjáték-gyűjtemény. A debreceni ref. tanítóképzőben *dr. Bartha Károly* tanítványainak közreműködésével *gyermekjáték-gyűjteménynek* vette meg alapját. Az értékes törekvés gyermeklélektani szempontból is jelentőséggel bír.

A V. K. M. Oktatófilm-Kirendeltsége külön Közleményben kívánja érte-

síteni az oktatófilm technikai és pedagógiai kérdéseiről a filmoktatás állami rendszerében résztvevő intézeteket. A Közlemények az intézeteknek ingyen fognak megküldetni.

A koedukációt a porosz iskolaügyi minisztérium a középiskolákban megszüntette. A rendelet indokolása a férfi felsőbbrendűségre hivatkozik.

A Szegedi Pedagógusok Köré-ben a f. tanévben a harmadik előadást december hó 17-én *vitéz Nemes Árpád* szeged-belvárosi körzeti iskolafelügyelő: *A fogalmazás tanítása a népiskolában* címen, a negyediket *Dr. Baranyai Erzsébet*, a Horthy-Kollégium igazgatónöje: *Adatok a mai egyetemi és főiskolai leányifjúság szellemi alkata*, az ötödiket *Bucsy István* állami reálgimnáziumi tanár: *Néhány észrevétel a magyar irodalomtörténet tanítására vonatkozólag* és *dr. Ébner János* állami reálgimnáziumi tanár: *A müncheni Lehrer-Verein tanügyi kiállításáról* címen tartotta. Ezeken kívül a Pedagógusok Köre felolvasó ülést rendezett a *Vakokat Gyámolító Délmagyarországi Egyesület* január hó 26-iki közgyűlésének keretében, amikor *dr. Tóth Zoltán* a budapesti gyógypedagógiai tanárképző főiskola igazgatója tartott szakelőadást, majd megrendezte a szeged-belvárosi és rókusi kerületek részére 12—12 előadás keretében a *Szülők Iskoláját*.

Magyar Szemle 1936. évi 2. számába *Fábián István: Gimnázisták olvasmányai* címen írt értékes előadást.

Szerkesztőváltóság. Az Alföldkutató Bizottság *Bibó István* elhalálozásával a „*Népünk és Nyelvünk*“ c. folyóiratának szerkesztését *dr. Moór Elemér* főiskolai tanárra és illusztris kartársunkra, *dr. Sebestyén Károly* egyetemi magántanárra, a szegedi Városi Múzeum igazgatóhelyettesére bízta, akik a szerkesztésben való közreműködésre megnyerték *dr. Horger Antalt*, a szegedi egyetem kiváló nyelvészprofesszorát is. — Nagy örömünkre szolgál a megbízás, mert ilyenformán ez a folyóirat szellemi kapoccsá válhatik a főiskola és a polgári iskolai tanárság között a polgári iskola szempontjából is annyira fontos népi és nyelvi tanulmányok tekintetében. És az is kétségtelen, hogy a polgári iskolai tanár tudományos munkája számára ép ez a terület adja meg a legtöbb alkalmat és lehetőséget. Hozzátehetjük, hogy már csak a polgári iskolai tanárság presztízse érdekében is kívánatos, hogy a tagjai belekapcsolódjanak — amennyiben erre módjuk van, — a magyar tudományos kutatásba is. Az pedig nem kétséges, hogy erre a népi és nyelvi tanulmányok terén még a kisebb helyeken működő kartársunknak is megvan a módja és lehetősége. Az új szerkesztők számítanak is arra, hogy a polgári iskolai tanárság mind aktív, mind passzív módon támogatni fogja a most már havonta megjelenendő folyóiratot, amelynek évi előfizetési díját az Alföldkutató Bizottság 10-ről 6, illetve tisztviselők részére 6-ról 4 P-re szállította le; így tehát most már igazán mindenki számára, akit a magyar nyelv- és népkutatás ügye érdekel, anyagi szempontból is könnyen hozzáférhetővé vált.

A gyakorló polgári iskola könyvtára. A gyakorló polgári iskola kiadásában megjelenő methodikai könyvsorozatból eddig megjelentek:

I. kötet. *Az élet iskolája.* A gyakorlóiskola tanártestületének közreműködésével szerkesztette *Szenes Adolf*. 384. lapon tartalmazza a nemzeti munkaiskola gondolatának kialakulását, a munkaiskola lélektani alapvetését, a taní-

methodikai elve az egyes tárgyak tanításában. Ára füzve 10 P, diszes vászonkötésben 12 pengő.

II. kötet. *Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításában.* Irta: *Szenes Adolf.* XVI+118 lapon tárgyalja, miként tehető a számtan tanítás élénkké és vonzóvá. Ára kötve 3.50 pengő.

III. kötet. *Mennyiségtanítás az élet iskolájában.* I. rész. A számtan és algebra tanításának vezérkönyve. Irta: *Szenes Adolf.* Ára füzve 5 P 60 f, kötve 6 P 80 f.

Tanulók részére csinos kiállításban megjelent: *Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából.* Irta: *Szenes Adolf.* Az ajándékkönyvnek is kiválóan alkalmas könyv ára kemény kötésben 2 P 50 f. Öt megrendelt példány után egy ingyen példány jár.

Ugyanitt megjelent: *Módszeres dolgozatok.* Irta: *Kratofil Dezső.* Ára 2.80 P.

IV. kötet. *Matzkó Gyula: Kísérleteztető fizikatanítás.* Ára 12 pengő, tanároknak 8 pengő.

Ára 4.40 pengő.

V. kötet. *Jeges Sándor: A biológia tanításának vezérkönyve.* A 200 oldalas és közel 100 ábrát tartalmazó mű ára: iskoláknak 10 P, tanároknak 7 P.

VI. kötet. *Múth János: A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban.*

VII. kötet. *Kendoff Károly: Vázlatok a földrajztanításhoz, — mit rajzoljunk a földrajzi órán.* I. rész: *Alapfogalmak, Magyarország.* II. rész: *Európa.* III. rész: *Idegen világrészek, csillagászat.* IV. rész: *Általános földrajz, Magyarország gazdasági földrajza, térképismeretek.* II. kiadás. 128 lap. Ára 6 P, tanároknak 4 P 50 f.

VIII. kötet. *Fogassy Ödön: Szőlő- (kézimunka) mintalapok.* Ára: 6 P 80 f.

IX. kötet. *Jeges Sándor: Vázlatok a természetrajztanításhoz.* (Szeged, 1934. Szerző kiadása.) Ára: 5 P 60 f.

X. kötet. *Kendoff Károly: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, — földrajzi gondolkodásra való nevelés.* 272 oldal, 81 ábrával. Szeged, 1934. Szerző kiadása. Ára 12 pengő, kartársak részére 8 pengő. Megrendelhető a szerzőnél, Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. sz.

XI. kötet. *Matzkó Gyula: „Vázlatok a fizikatanításhoz“.* Tanítási óránként egybeállítva 96 lapon, egy ívnyi szöveggel. Ára P. 8'60.



Lapunk jelen száma 92 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a M. kir. Póstatakarékpénztár 42019. számú csekk számlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Hetedik közlemény)

Nevelőhatás. Példaadás és utánzás

A társadalom közösségében élő személyiségek mindnyájan, — s így a gyermek és felnőtt, a nevelő és növendék is, — számtalan sokféle társas viszonyba léphetnek egymással. Ezek közül kiválasztani azokat a viszonyokat, melyek *pedagógiai jellegűek*, egyik fő feladata a neveléstudománynak. Megelőző közleményünk kiemelte a számos lehetőség közül a nevelői ráhatásoknak mintegy az ősfelméretét: a *tanítást*. Fejtegetéseinkben természetesen nem a didaktikában ismeretes módszeres tanításra szorítkoztunk, melyet voltaképpen az „*oktatás*” szavával jelezhetünk legalkalmasabban, — hanem azt az egyetemes ősi tevékenységet törekedtünk jellemezni, melyet a magyar nyelv is alapul vesz, mikor „tanulásról”, „tanításról” beszél az iskolán kívül, s azt az általános életmegnyilvánulások és ősi emberi adottságok közé sorolja (pl. „*eltanuljuk*” valakitől a jó, vagy rossz viselkedésmódokat; a gyermek „*megtanul*” járni, beszélni, játszani, alakoskodni, igazat mondani, szeretni, gyűlölni, társaságban illendően viselkedni, idegen nyelveket beszélni, stb.; — az élet sokmindenre „*megtanítja*” az embert; „jó pap holtig tanul”; „amit a Jancsi meg nem tanult, azt a János már nem tanulja meg”; stb., stb.). — Mindezekben az élet nyelvéből vett kifejezésekben az *élettapasztalatnak* és a „magától” bekövetkező *érésnek* oly egybeszővődését jelezzük, melyben a valamit adó és valamit befogadó egyéneket (vagy más hatóerőket) épen az az ősi társadalmi viszony (a tanítás, tanulás) fogja egybe. Az

iskolai módszeres tanítás ennek az ősi ráhatásformának csupán egyik változata.

Felmerül a kérdés: milyen lelki tevékenységek felelnek meg a növendékben a tanításnak? E kérdést *minden egyes* pedagógiai ráhatásnak tárgyalásánál fel kell vetnünk, mert a nevelői ráhatás fogalmában benne van a nevelő is, meg a növendék is, mint ugyanannak a ráhatás-viszonynak hordozói. A „tanítás” elemzése sem tekinthető tehát befejezettnek addig, míg a növendéknek azon lelki változásait is fel nem tártuk, melyek benne a tanítás hatása alatt mennek végbe. Egyúttal ezeknek a változásoknak a szemlélete ad útbaigazítást a gyakorlati eljárások számára is.

Egy dolog eleve világos és ellentmondást nem tűr, mikor nevelésről van szó s ez az, hogy csak oly változásoknak, átalakulásoknak van pedagógiai értékük, melyekben a növendék lelkileg, érzületben, vagy értelmességben *gyarapszik*, — melyek során *fejlődik és kibontakozik*, — vagyis bizonyos *értékek* megvalósításához közelebb jut; minden oly ráhatás (tehát tanítás is), mely ezzel az iránnyal ellenkezik, már nem is tartozik a nevelés körébe, hanem a destrukció szolgálatában áll.

A „tanításnak” egyik fontos és lényeges visszahatása a növendékben az *utánzás*. Ennek elemzésével foglalkoznak az alább következő fejtegetések. Ha csak egy pillantást vetünk arra a nagy jelentőségre, melyet már a közfelfogás is ad a *példának* és az *utánzásnak*, akkor ezzel a két neveléslélektani jelenséggel, valamint a *szuggesztíóval* való részletesebb foglalkozás nemcsak elméleti jellegűnek fog feltűnni, hanem erősen gyakorlati értékűnek is.

Az utánzás lélektanának legjelentősebb fejezeteit a következő nevek jelzik: *Wundt, Mc. Dougall, Thorndike, Guillaume, Tarde, Koffka*. — *Wundt* és *James* még a régebbi (asszociációs-) lélektan felfogását képviselik és az utánzást főképen a képzetek dinamikus erejére vezetik vissza, azaz: szerintük minden képzetnek megvan az ereje, tendenciája ahhoz, hogy mozgásokká alakuljon, mégpedig megfelelő, azaz a képzethez hasonló mozgásokká. Ha pl. egy páros birkózást kísérünk figyelemmel, akkor bennünk nemcsak a szemlélet játszódik le, nemcsak filmszerű felvételt készítünk magunkban a látottakról, hanem többé-kevésbé észrevehető mozgások is kiváltódnak bennünk s ezek a látottakhoz hasonlóak: ellenállhatatlanul „együttmozgunk” a birkózókkal. A képzeteknek (érzékleteknek) tehát „dinamogeniájuk” van, azaz van mozgáskeltő erejük, mégpedig a képzetek tartalmából eredő, tehát „hasonló” mozgásokat tudnak létrehozni. *Wundt* ezen utánzás okát a képzetekhez és érzékletekhez kapcsolódó *érzelmi elemben* („Affekt”) találja; valamely lelki indító-okokból eredő cselekvés, — mondja (*Grundzüge d. physiol. Psychol.* III. [5. kiad.] 260., 282. ll.) — általában ugyanazon érzelmet kelti fel a hasonló lényekben, mint magában a cselekvőben. Ez aztán hasonló külső hatással jár együtt. — Mélyebbre hatol *Wundt*-nál az az elmélet, mely *utánzó ösztönt*

vesz fel (Mc. Dougall, L. Morgen, W. Stern) végső lélektani magyarázatul. Amde ez az „ösztönmélet“ is legyőzhetetlen nehézségekbe ütközött. Thorndike és Groos azért vetik el az utánzásnak ezt az ösztönméletét, mert bárminő „ösztön“ Thorndike szerint nem egyéb, mint bonyolult idegrendszeri szerkezet, s az utánzás már oly rendkívül komplikált neuronösszeköttetésekől és készülékekből volna csak megérthető, hogy inkább lemond az ilyen értelmezésről; — másrészt Thorndike úgy találja, hogy az utánzás nem oly alapösztön, mint pl. a menekülés, elfordulás, magaalávetés, önigenlés, harc, utódgondozás stb. ösztönei, (amelyeket Mc. Dougall alapvetőknek tart), az utánzás tehát nem nyugszik az élőlények valamilyen „eredeti tendenciáján“, hanem másodlagos képződmény. Ahol a gyermeknél utánzásról beszélünk (pl. nyelvtanulás), az részint a valódi alaptendenciáknak, részint a gyermek *tapasztalásának* együttes működése és eredménye. (Educational Psychol. I. 1913. 108—122. 1.). Az utánzásnak utánzó-ösztönre való visszavezetése nagyon csábító okok alapján történt. Az utánzások nagy egyformasága, az egyes állatfajokon, de az emberi társas csoportokon belül is, bizonyos helyzetekben az egyedeknek egyöntetű viselkedése nagyon plauzibilissá tette az utánzásnak valamely átöröklött mechanizmusra való alapozását. Meggondolást igényelt azonban ezzel szemben az a körülmény, hogy *egyforma* cselekvések (pl. a vándormadarak őszi elrepülése) nem mindig ösztönös utánzásból erednek, hanem az egyedekben *egyénenként* fellépő, de ugyanazon indítóokok egyszerre működésbe lépő hatásából is értelmezhetők. Az ösztönmélet arra figyelmezteti a kutatót, hogy az egyforma cselekvések mélyén nem mindig „utánzás“ rejlik, hanem *azonos szükségletek*, melyek az utánzáshoz csaldóság hasonló viselkedésformákat indítanak meg. — Ide kapcsolódik természetesen az az eset is, mikor egyenesen *utánzásvágyból* (szükségletből) értelmezhetünk egyes cselekvéseket az emberi világban. Honnan van a példa „vonzó hatása“? Mért serkent a példa utánzásra? Egyéb magyarázó mozzanatok mellett, és a cselekvések mélyén ott vannak a *szükségletek és vágyak*, kapcsolatban a kíváncsisággal és tudásvágygal, mint az utánzásnak legmélyebb dinamikai rúgói. Ha a gyermek meglát valamilyen cselekvést, „megkívánja“ annak hatását, eredményét; tehát új szükséglet, új vágy keletkezett benne és ennek kielégítésére épen azok a mozgások, cselekvések vezetnek el az ő szemében is, mint amelyekhez kapcsolódva látta a másik személyiségben (ugyanazon) vágy kielégülését. Az új szükségletek keletkezése az egyszerű szemlélet alapján sokkal inkább megmagyarázza az utánzást, mint valamely ösztön feltételezése. Ennyiben, vagyis a *szükségleteknek* keletkezése és *azonos mozgásokkal* történő kielégítése lebeghetett azoknak a szeme előtt is, akik az utánzást elsősorban *érzelmi* rúgókon forduló jelenségnek ismerték fel, mint Wundt is tette; csak arra a házagpótló szerepre nem mutattak rá, melyet a szükségletek keletkezése játszik a cselekvések egész lélektanában s így az utánzásban is. Ugyanebből az okból, az *érzelmi szükségleti* mozzanatok fontos szerepéből kiindulva érthetjük meg azt a jelenséget is, hogy sokkal könnyebben csábítanak utánzásra a kéjt, örömszenzációt ígérő, (s ezek között külön a tiltott) cselekvések, — továbbá magyarázatot nyer az a megfigyelés is, hogy erősebb utánzásra serkentenek általában azok a személyek, kikkel az utánzót a *szimpátia*, vagy a *tekintély* fűzi össze. A rossz példa csábító ereje akkor érvényesül legjobban a gyermek

életében, ha viszont ugyanakkor a jó példa vagy hiányzik, vagy olyanoktól származik, akik a gyermekre sem a tekintély, sem a szeretet, vagy bizalom hatását nem teszik, viszont a rossz példát adó személyeket, pl. a rossz társakat igazi szimpátia, vagy tekintély teszi vonzóvá, esetleg imponálóvá a gyermek szemében. Ezek az összefüggések világosan mutatják, hogy a példaadás hatalmas ereje voltaképpen *szuggesztívus elemeket* is tartalmaz, — a szuggesztióról azonban külön e helyen nem szólhatunk.

Az utánzás harmadik elmélete az *alaklélektanból* származik, kiváló képviselője *Koffka* (l. *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, 1925. 2. kiad. 230—240). K. abból indul ki, hogy az az ösztönelmélet, mely bárminő ösztön mechanizmusát idegpályák bonyolult összeköttetéseiben keresi, voltaképpen nem egyéb, mint „lemondás minden magyarázatról”. Hasonlóképpen szembe helyezkedik az *asszociációs* elmélettel is, mely az utánzásban nem lát egyebet társulási folyamatnál: a gyakran előmondott szavak pl. *társulnak* az utánzó tevékenységekkel (V. ö. *Guillaume*, *L'imitation chez l'enfant*. 1925. 92—103. ll.). A helyes értelmezés abból indulhat csak ki, ha először az *utánzások egyes csoportjait* jól elkülönítjük egymástól és a leírás után a lényeges elemeket egybefoglaljuk. *Magyarázatul* Koffka az alaklélektan elveit használja fel. Ami az utánzás egyes csoportjait illeti, *Koffka* felosztása a következő: 1. Vannak oly utánzások, melyek az egyén lelki szerkezetében már mintegy elő vannak készítve; csak ki kell váltani a tényleges működést; a kiváltók egy más egyén *hasonló cselekvése*. Ebbe a csoportba tartozhatnak egyes *átörökölt* („ösztön“-) strukturák épúgy, mint egyes *szerzett* lelki szerkezetek is. — 2. A második csoportba azok az utánzó-tevékenységek tartoznak, amelyeknél az egyénben *új lelki struktúra* keletkezik egy más egyén cselekvésének láttára (vagy általában tapasztalására). Példák: Egyes madárfajoknál fordul elő az az eset, hogy az ör, veszélyt látva, figyelmeztető kiáltást hallat, melyet a többi (bár a veszélyt nem látják!) megismétel. (Ösztönös utánzás.) Ha egy ismert dallamot hallunk, önkéntelenül utána dúdoljuk (tapasztalással „szerzett” szerkezet ismétlése). A második csoportba tartoznak általában *még nem ismert*, még nem tapasztalt mozgások átvétele, magasabb fokon: olyan feladatok megoldása *előzetes példa után*, melyeket az illető személyiség a maga erejéből nem tudna megoldani. Ez az utóbbi helyen említett utánzás a legfontosabbak közé tartozik a *nevelés* szempontjából is, mert e csoportba már az *értelmes* utánzásokat is bele kell soroznunk, s éppen ezért az ide tartozó megoldások, utánzások a tökéletesség és magasrendűség egész skáláját mutathatják fel. Valamely új feladat megoldása, előzetes példaadás nyomán olyan új lelki folyamatot (strukturát) is eredményezhet, amely tökéletességben messze fölülmúlja az eredeti példát. Erre különösen azért kell különös súlyt vetnünk az utánzás lélektani és neveléstudományi elméletében, mert ez a fajta utánzás a legmagasabb rendű és legértékesebb eredményekre vezet: ez az az utánzás, mikor már nem is „utánzásról” beszélünk, hanem pl. egy eszménykép „követéséről”. („Imitatio Christi”). Ez a szempont egyúttal egy másik fontos mozzanatra is rávezet bennünket az utánzás fogalmi körülírásában. Az utánzás egyes fajai és esetei ugyanis nemcsak abban különböznek egymástól, hogy az egyénben *már meglévő* készségeken (szerkezeteken) nyugszanak, vagy pedig hogy az utánzási cselekvés egy *új* lelki szerkezetet.

hoz létre az egyénben, hanem még más különbségek is megállapíthatók. Így pl. más eset az, ha *egyes mozgást* találunk ismétlődni az utánzóban, és más, ha egy *egész cselekvés* ismétlődik, melynek egyes részletei nem hasonlítanak a példaadó cselekvéshez, hanem csak az egésznek célja. A „követés“, valamely eszménykép utánzása pl. épen ezt az esetet példázza. Egy eszményképül választott kiváló személyiség követése nem annyit jelent, hogy annak *egyes* „elszigetelt“ mozdulatait utánózzuk, — az ő követése nem állhat cselekvéseinek értelmetlen lekopírozásában sem (ez sok esetben célszerűtlen és kórikus hatású lenne); e „követés“ a legmagasabbrendű utánzásban valósulhat csak meg; az életeszmény, a cselekvés indító rúgóinak, az életvonalnak megismerésében, elfogadásában, és *önálló* alkalmazásában. Thorndike (i. m. 109. l.) ilyen skáláját állapítja meg az utánzás lehető fokozatainak:

A) 1. A másik személyen látott (tapasztalt) *mozgások ugyanazon* mozgásokat váltják ki az utánzó személyben;

2. csak *hasonló* mozgásokat váltanak ki;

3. *hasonló* mozgásokra irányuló *tendenciákat*;

4. nem az összes, csak *némely* mozgásoknak van ilyen kiváltó hatásuk;

B) 5. az érzékelt minta minden *viselkedése* (helyzet, hang, nézés) *ugyanolyan*, vagy *hasonló* viselkedést kelt az utánzóban;

6. *hasonló* viselkedéseket;

7. *hasonló*, vagy *azonos* viselkedés-eredményekre indító tendenciákat vált ki;

8. nem az összes, hanem csupán *egynémely* viselkedésformák keltenek ugyanolyan, vagy *hasonló* viselkedéseket.

Ez a felsorolás teljességre törekszik ugyan, de a „viselkedésformák“ körét szűken vonja meg, mert épen a magasabbrendű utánzások, a „követés“ esetei látszanak mintegy kirekesztve belőle. Jobban megközelíti a pedagógiai nézőpontból olyannyira fontos kimerítő teljességet Koffka felfogása: „minél magasabbrendű az utánzás folytán keletkező (lelki) struktúra, annál inkább jellemezhetjük azt cselekvés-utánzásnak, — minél külsőlegesebb az utánzás, annál inkább csak a mozgások megismétlése“ (i. m. 232. l.).

A mondottakon kívül kiegészítésre szorul Thorndike utánzáselmélete még abból a szempontból is, vajjon mi lehet az (öntudatos) *szándéknak*, akarásnak és az *értelemnek* a szerepe az utánzásban? A „követés“, mint legmagasabbrendű utánzás már magában foglalja az utalást az akarat és az értelem szerepére. Lehet-e beszélni egy eszménykép követeléséről az értelem és az akarat közreműködése nélkül? Nem. Épen innen folyik az eszményképnek és a példaadásnak nagy erkölcsi jelentősége. Ezen nevelői hatásformának ipazi ereje épen az értelem és az akarat belekapcsolódásából forrászik, — abból a körülményből ered, hogy a növendék szándékosan és értelmesen „elfogadja“ és „utánozza“ a példaképnek és eszményképnek vonzó — sokszor erőszakosan, szuggesztív erővel vonzó — hatását. Meg kell tehát világítani az utánzásban ezeknek a tényezőknek a szerepét is. Ha sikerül azt a szerepet tisztáznunk, melyet az akarás és az értelem az utánzásban játszanak, akkor egyúttal világosság derülhet Thorndike véleményére is, aki a tapasztalásnak oly nagy szerepet juttat az utánzó tevékenységeknek létrejöttében.

Koffka, aki az „alaklélektan“ híve, az utánzás mivoltát a *szerkezeti* ösz-

szefüggésben pillantja meg. Alapvető lelki törvényszerűség az, hogy ha a tudatban egyszer valamilyen összefüggés (szerkezet) létrejött, akkor az egyúttal alapot ad ugyanannak a szerkezeti összefüggésnek, vagy hasonlónak *egyre könnyebb* létrejövésére, tudati megszerveződésére. Innen van, hogy a kisgyermek kezdetben *önmagát utánozza*, — s ezt nagy kitartással teszi, — azután következik csak a mások utánzása (a hangok, melódiák, echolália). Minél többször újította fel a gyermek ugyanazon tevékenységét, vagyis ugyanazon szerkezetösszefüggést a lelki összetevők között, annál könnyebben válsul az meg újra és újra. Tulajdonképen itt „*hasonlósági produkcióról*“ van szó: az egyik mozgásfolyamatnak az a tendenciája van, hogy magához hasonlónak egyengesse az utat: amikor a gyermek saját hangját, mozgását utánozza, a hasonlósági törvény érvényesül. De kérdés, mily törvényszerűség jut érvényre akkor, ha a gyermek *mások* hangját, mozgásait utánozza? Koffka ebben is *közvetlen hasonlósági* kapcsolatot talál, — struktúraösszefüggést, — mely nygán különböző szilárdságú lehet esetenként, de fennáll. A kis gyermek, aki előtt pl. egy szót, hangot ismételnek, azt *hasonlóan* törekszik ismételni s mindaddig nem jut törekvése nyugvópontra, míg azt meg nem közelíti, vagy el nem éri. Ebben a törekvésben a kis gyermek egy újabb alap-tendenciának ösztönzéseit követi: ez a „precizírozás és megszilárdítás tendenciája“ (Koffka, i. m. 236. l., *Claparède: Psychol. de l'Enfant*, 11. kiad. 524/5. l.). A gyermek az előtte produkált hangokat, mozgásokat már kezdettől fogva mint „utánzandókat“ fogja fel s ebben őt az imént említett tendencia vezeti, melyet a tökéletesedési tendencia egyik részletjelenségének is foghatunk fel. A gyermek „tanulása“, „fejlődése“ sok tekintetben nem is egyéb, mint ennek a tökéletesedési-precizírozó tendenciának a tevékenysége. Ez a fajta utánzás azonban még nem *értelmes* utánzás. A „majmolás“ igazi rúgója a tökéletesedési tendenciában van. Az észrevett, érzékelt kép megindítja a *hasonló* mozgásfolyamatot, — a kettő között szerkezeti összefüggés van, egyik folyamat szerves folytatása a másiknak. Más a helyzet a *szándékos és értelmes* utánzásnál. Már a kis gyermek ú. n. „csimpánzkorszakában“ (1;6—2 éves kor) találunk ilyen utánzásokat, még pedig rendkívül nagy számban. A különbség az, hogy az ide tartozó esetekben a kis gyermekben a látott kép (pl. az anya letörli a székét) felkelti a *szándékot* a gyermekben, hogy ugyanazt megtegye — és egyben a gyermek *meg is érti* a cselekvés oki összefüggését. A cselekvő utánzás mélyebb okát itt is különböző lelki rugókban kereshetjük (l. alább), de a cselekvés közvetlen okai között a gyermek *megértését* is megtaláljuk. Ez a „megértés“ Koffka szerint abban állana, hogy egy helyzet, (vagy érzékelt struktúra) kezdetben összefüggéstelennek, értelmetlennek mutatkozik; azonban egyszerre egy észrevett mozzanat a középpontba ugrik s ezzel az egész jelentést, értelmet nyer (pl. a szék letörölése kezdetben értelmetlen látvány a gyermek előtt, de mindjárt értelmet nyer, mihelyt oki, vagy célos összefüggést talál a törölgetés és a tisztaság között). Egyszerűbben: a megértés: „viszonytalálás“ (Boda). Az utánzásoknak ez értelmes faja a legértékesebb a nevelőre nézve. Nemcsak azért nagy a jelentősége, mert az utánzásnak az idetartozó esetekben épen az értelemmel felfogott (oki-célos stb.) viszony kerül a középpontjába, — vagyis épen *ezért* a felismert értékért fogja a gyermek, vagy ifjú az egész cselekvést utánozni; — de jelentős azért is,

mert az ilyen utánzás egyúttal *szándékos* is: a gyermek tudatosan utánozza a példát, a vonzó eszményképet stb., utánoz azért, hogy utánozzon. A „követésnek” is csak így van értéke és értelme.

Az utánzásról adott lélektani fejtegetéseink nem volnának teljesek, ha röviden nem foglalkoznánk az utánzások *kifejlődési menetével* a gyermek életében. Kezdődik az utánzás az ú. n. *affektív mimetizmus*sal már a 2. és 3. hónapban a születés után: a csecsemő öntudatlanul átveszi és utánozza a környezet egyes (kifejező) mozgásait, pl. az anya mosolyát. A 9–10. hónapban mutatkoznak a gyermek *szándékos és értelmes* utánzásának egyes jelenségei, átmeneti alakzatokkal. A nyelv, a beszéd megtanulásában különösen nagy szerepe van az utánzásnak. A gyermek először önmagát, saját hangjait utánozza (*Baldwin, W. Stern*); majd az előtte kimondott szokat, hangcsoportokat utánozza az utánzás szándékával és a tökéletesedés tendenciájával, még pedig kezdetben inkább a *hanghordozás* melódiaját s csak aztán az egyes szokat. Ennek az utánczó „nyelvi szenvedélynek” (*Claparède*) tetőpontját jelzi a gyermeki „*echolalia*”, mikor a gyermek mindenféle hallott szót, mondatot egészében vagy legalább annak befejező részletét fáradhatatlanul (és részben értelmetlenül) ismételteti. Így gyűjti össze a kisgyermek anyanyelvi szókincsének hatalmas részét. — De vannak az utánzásnak más területei is a gyermek számára: általában a környezet mindenféle látványa; ezeket, persze sokszor önkénytelenül karikírozva fáradhatatlan színész gyanánt játssza el. Különböző társasjátékokat is utánzással tanul meg a gyermek, s ezekben világosan észrevehető, mint előzi meg az értelmetlen utánzás foka az értelmest; t. i. a gyermek rájön a játék „nyitjára”, megtudja, min fordul a játék s ekkor az utánzás már értelmessé válik. A 4–6 éves gyermekben már mutatkoznak az *egyéni kiválogatás* jelei: a gyermekben már differenciálódik az utánzás is; de még mindig az eredeti *hasznossági* (egoista) elv érvényesül nála, azt utánozza főképen, ami kellemes érzést okoz neki, vagy közvetlenül érdekli (itt fontos a gyermeki érdeklődés fejlődése!) *A hatéves kortól kezdve* új lelki erők, új szükségletek törnek a gyermekben felszínre: a másoktól átvett *feladatokat* kezdi örömmel teljesíteni. A gyermek átéli az „*altruista fordulatot*” s most már utánzásában is új indítékok után indul. Ilyenek: a jutalom, a dicséret reménye, a versenytársan való fölülemelkedés, új ismeretek szerzésének vágya. Az utánzások tovább differenciálódnak, egyéniesülnek, egyúttal a szertelen utánczó-tevékenység is megcsappan, a majmolás kora véget ér. Az iskola is szabályozni kezdi a gyermek egész életét és így utánzásait is. *A serdülés korát az eszményképek, életpályacélok* kialakulása jellemzi s ennek megfelelően az utánzás is elérheti a legmagasabb fokozatot és példák *követésévé* változhatnak át.

Az utánzás és példa lélektani elemzése elég alapot ad néhány *pedagógiai következtetésre*.

1. *Az utánzás szerepe rendkívül nagy* nemcsak a gyermek, hanem a társadalmak fejlődésében is. Tarde úgy vélte, hogy a társadalmak életének fő törvénye épen az utánzás; ezen alapszanak a hagyományok is; de az új eszmék, szokások, elharpózó divat, vagy kriminalitás is: „A legtöbb ember élete alig

áll másból, mint hogy másokat utánoz, akár jót, akár rosszat lát tőlük". (V. ö. *Kármán Elemér: A gyermek erkölcsi hibái és erkölcsi betegségei.* 1922. 203. l.). Az utánzás annyira széleskörű társadalmi — s ennél fogva nevelési — jelenség, hogy alig lehet különválasztani a *milieu* hatásától s alig lehet megvonni a határt, melyen belül a neveléshez tartozik. Számtalan eset adódik a gyermek fejlődéstörténetében, mikor a példa és az utánzás kívül esik a nevelői gondoskodáson és ellenőrizhetetlenné válik. Már az *affektív mimetizmus* segítségével is sokszor átvivődik az anyáról a gyermekre némely káros lelkiállapot, pl. az „idegesség“, — s ezt C. G. Jung a „jellemzavaró“ hatások közé számítja. Sokszor a *jó példa hiánya* okozza, hogy a gyermek nem tud megfelelő jó irányba terelődni; sokszor egyenesen *rossz környezetbe* kerül s a rossz példa a növekedék egész életére döntő hatással lehet. Kármán felveti azt a kérdést, mi az oka, hogy jó példával előjáró szülők gyermekei rossz útra tévednek és viszont, — sőt hogy ugyanazon családon belül is egyes gyermekek a jó példaadás nyomán haladnak, míg testvéreik elzúllanak? Nem említve az átöröklés nagy és titokzatos hatásait, elfogadhatjuk azt a megállapítást, hogy a szociális környezetnek elemzése útján a legtöbbször megtaláljuk a kérdéses problémátikus esetekben, vagy azt a példát, ami után a gyermek ment, vagy pedig a jó példának hiányát. Rámutathat az elemzés, hogy sokszor megvan ugyan a jó példa, de talán a gyermek lelkét nem fűzi a példaadó személyiséghez sem a szeretet, sem a tisztelet; ellenben, esetleg, a rossz példát adóban gyengédséggel, gondozással stb., egyszóval: oly lelki tevékenységgel találkozott, mely a gyermek szeretet- és óvás-szükségletét kielégítette s így a gyermeket magához láncolta. Sokszor pedig a sors a gyermeket a legromlottabb környezetben is, váratlanul megértő és nemes lelkekhez sodorja s ezektől nyer példaadó indítást (Kármán, i. m. 207. l. idézi Mark Twain: „Koldús és királyfi“-jából a derék Andrew atyát; ide tartozik azonban az a szuggesztív hatás is, melyet Szónya tesz a gyilkos Raskolnyikovra a „Bűn és bűnhődés“-ben.)

2. A gyermek lelki fejlődésének egymásutánjában csak *későn* tűnnek fel az utánzásnak *magasrendű fokai* s ezek között az eszményképnek vagy példának *értelmes követése*. Még a megértő utánzás is sok tökéletlenséggel van át-, meg átszöve a gyermeknél. A kis gyermek sokszor a felnőtt cselekvéséből csak egy kicsiny töredéket ragad ki, — azt és úgy, amit ahogyan ő abból „megértett“, — de nincs tisztában a felnőtt cselekvésének igazi motivumaival. Igaz ugyan, s erre *Bleuler* élesen rámutat, hogy a kis gyermeknek rendkívül finom érzéke van erkölcsi helyzetek és így a cselekvések rejtett motívumainak felismerésére (*Naturgeschichte der Seele* 175.), de úgy látszik, ez csak a gyermek életével szorosan összefüggő helyze-

tekre vonatkozik, nem pedig a magasrendű erkölcsi életre, melyet a gyermek még nem érthet, nem pedig azért, mert az emberi cselekvésmotiváció megértése általában a legnehezebb feladatok közé tartozik (l. Boda: Az ért. nevelés feladatairól. 1934. 21. l.). Viszont a töredékekből is inkább a rossz példát hajlandó a gyermek utánozni, csekélyebb erkölcsi fejlettsége és egocentrikus beállítottságai miatt. Minél mélyebb, biológiásabb réteghez tartozik valamely cselekvés, minél vitálisabb, annál inkább vált ki utánzó törekvést; könnyebben utánozzuk a zabolátlan viselkedéseket, mint az önuralmat, mert erre az utóbbira nincsenek kész utánzó mechanizmusaink (Busemann, Päd. Psych. 1932. 62. l.). Idetartozik az a probléma is: hogyan járjon el a szülő, vagy nevelő oly dolgokban, melyeket magára nézve megengedettnek tart ugyan, de azt kívánja, hogy a gyermek vagy növendék azt ne utánozza (pl. dohányzás)? Helyes feleletet ad e kérdésre Kármán (i. m. 209. l.): „az egyetlen radikális mód a gyermeknek az ilyen utánzástól megóvni az, hogy magunk sem tesszük azt, amiről nem akarjuk, hogy gyermekünk vagy növendékünk tegye“. Ennek a neveléstechnikai szabálynak fontosságát nem kell külön hangsúlyozni; a nevelés és oktatás egész területén számtalan alkalmazási esete van.

3. Egy további kérdés: *Mennyiben kell a nevelőnek példakép gyanánt állnia növendékei előtt?* — Az utánzás természetéből következik, hogy a nevelő, akár akarja, akár nem, utánzás tárgyává válik. Ezért fontos követelmény, hogy a nevelő lényeges erkölcsi hiányokban, hibákban ne szenvedjen. Más kérdés azonban az, vajjon a nevelő *szándékosan, tudatosan odaállíthatja-e önmagát* növendékei elé példaképül? Hozzá tartozik-e ez a nevelőnek, mint ilyennek, *lényeges* magatartásai közé? Előbbi állításainkból ez a kérdés mintegy szükségszerűen folyik. P. Häberlin és J. Cohn azonban elutasítják ezt a következtetést. Szerintük a helyes felfogást így lehet körvonalazni: Mikor a nevelő fejlesztő erkölcsi ráhatásokat kíván gyakorolni a növendékre, lényeges általános emberierkölcsi és különösen, nevelői, vagy szaktudományt illető hiányokban nem szenvedhet; ezek magát a nevelést tennék illuzóriussá. Az ilyen nevelő nem „nevelne“, — azaz nem az értékvilág felé vezetné növendékeit, hanem romboló, destruktív hatású lenne. Másfelől azonban nem *állíthatja oda* magát követendő eszmény-, vagy példaképnek sem. (A szentpáli szó is ez: „*praebe te exemplum*“ — azaz: „*légy minta, légy példa*“; de nem: „*tűzd ki saját személyiségedet eszményképnek*“). Ilyen célkitűzés semmiképpen sem teheti a nevelés, a nevelői viszony alapját, sőt; ellenkezőleg, Häberlin szerint ez „pedagógiai hazugság“, J. Cohn szerint pedig „durva hiba“ lenne. Miért? Azért, mert, ha a nevelő eszményi tökéletesség illúziójában, dicskörében akarna feltűnni tanítványai előtt, akkor kitenné magát annak, hogy előbb-utóbb

kiderülnek hibái, vagy gyarlóságai, melyek nélkül nincs emberi (és nevelői) személyiség. A növendékek előtt ugyanis nem marad rejtve a nevelő életének egyetlen mozzanata sem; jól, vagy rosszul értesülve, úgy olvasnak életében, mint a nyitott könyvben. „Abban a törekvésben, hogy magunkat mintaképül állítsuk növendégeink elé, súlyos veszedelem rejlik, — mondja J. Cohn (*Geist der Erziehung*, 209. l.), — még akkor is, ha ezt a szándékunkat nem juttatjuk kifejezésre. A veszély: a durvább vagy finomabb képmutatás. *Ha a növendék hibákat fedez fel bennünk, nyugodtan hibáknak kell őket elismernünk.*” Ebben az idézetben voltaképen az *igazi emelkedett példaadás* vezérelvét láthatjuk magunk előtt: az őszinte és alázatos *igazság-elismerés* lesz a növendék előtt a legvonzóbb, *követésre* indító példaadás, annál is inkább, mert számolnunk kell a növendék *ellenkezéseivel* is. Sokszor a növendék elé kitűzött példakép, — különösen, ha a nevelő maga az, és a nevelő nem tudott magának szeretetet vagy tekintélyt kivívni, — mozgósíthatja a növendék negatív irányulásait, aminők: a belső ellenállás, lázadás, önállítás, új eszménykép keresése stb. Végös elemzésben tehát itt is nem azon fordul a siker, milyennek *mutatja* magát a nevelő, hanem hogy *valóban* milyen személyiség, mit nyújt mint sugárzó lélekerő a növendék számára.

4. *Az utánzás és az átöröklés viszonyát* konkrét esetekben eldönteni nem könnyű feladat. A gyermeknek a szülőkhöz való hasonlatosságai sok esetben mind a két forrásból egyaránt eredhetnek s egyforma joggal értelmezhetők. *Busemann* (*Pädag. Psychologie* 1932. 63. l.) rámutat az utánzásnak nagy jelentőségére ebben a pontban is. Feltűnő, hogy épen olyan ismétlődési jelenségeket tesz vita tárgyává, melyeket eddig általában az átöröklésre vezettek vissza, t. i. az iskolai bizonyítványok hasonlóságát a nemzedékeken keresztül. Ismeretes, hogy *Peters* s nyomában más kutatók is ebben a hasonlóságban az átöröklés törvényének érvényesülését látták. (*Somogyi*: *Tehetség és eugenika*. 1934. 63. l.: A bizonyítványok törvényszerű hasonlósága „arra mutat, hogy a Mendel-féle haladási szabályok itt is érvényesek“.) *Busemann* úgy vélekedik, hogy ez esetben „legalább is részben“ a tág értelemben vett utánzást is bele kell vonni az értelmezésekbe. „Csakis így lehet megérteni azt“, — mondja, — „hogy a gyermekek bizonyítványaikban inkább az anyához válnak hasonlóvá, hiszen többet vannak vele együtt, mint az apával; — a leányok, kik bensőbben vannak a családhoz kötve, általában hasonlóbbak a szülőkhöz bizonyítvány dolgában, mint a fiúk; és végül a fiúk ugyanezen szempontból jobban hasonlítanak az atyjukhoz, mint anyjukhoz, a leányok pedig jobban az anyához, mint az apához“. Az utánzás törvénye annyira erősen mutatkozik, hogy nemcsak a gyermek-szülő viszonyra terjed ki, hanem a testvéri viszonyra is; mint ugyancsak *Busemann*

kimutatja. Leánytestvérek jobban hasonlítanak egymáshoz, teljesítményeikben, mint a fiú- és leánytestvérek, — hasonlóképen a korban egymáshoz közelebb állók ismét jobban, mint a nagy korkülönbséggel bírók, — s végül: a leányok általánosan ismert típusos sajátsága az is, hogy nagyobb utánczó hajlamaik vannak, mint a fiúknak. Ezeket a megállapításokat ezentúl az átöröklés vizsgálásában épúgy figyelembe kell vennünk, mint a növendék és gyermek egyéni megismerésében is.

Várkonyi Hildebrand dr.

Középiskoláink feladatai a nemzetnevelésben,

A magyar nevelésnek a nemzetnevelés ma legégetőbb kérdése. Különösnek tűnik az első pillanatra talán, hogy a nemzeti egységre nevelést egyedül a magyar középiskolákban óhajtjuk megvizsgálni, de ennek oka abban a sajátos társadalmi viszonyban van, amely nálunk, Magyarországon uralkodó. Sehol annyira nem tekintenek ugyanis az egyes néposztályok egymás felé, sőt mondhatni egymás fölé, (mert mindig csak a magasabbat nézik!), amint sehol sincsenek olyan élesen elválasztva egymástól a társadalmi rétegek, mint épen nálunk. S bár ezt távolról sem tarthatjuk helyesnek, a helyzettel számolni kell, s ha megváltoztatásra is törekszünk, a természetes haladás eszközeivel mindig a való helyzetből kell kiindulni. Mivel pedig ezeket az osztályokat többé-kevésbbé épen az kategorizálja, hogy egyedeiknek minő képesítésük és végzettségük van, (nem az: minő képzettségük és mi a lelkiértékük!) nézetünk szerint a nemzeti egységre nevelés feladatait elsősorban a középiskolákban kell kitűzni. Csak egy magasabb műveltségű réteg egységes nemzeti lelkülete valósíthatja meg azt a nagy álmot, hogy egyszer nálunk is egységes, öntudatos nemzeti lélekről lehessen beszélni.

Ne vesztegessünk arra szót, vajjon szükséges-e egységet teremteni? Aki a valóságba néz bele, láthatja, hogy még hatalmas, 65 milliós nemzetek is ezt az egységet igyekeznek megvalósítani, hát még azok a kisebb nemzetek, melyeknek Európában fontos szerepük van, de amelyek létét csakis az erős összefogás biztosíthatja.

Azt sem vehetjük most mélyebben szemügyre, hogy a nemzetnevelés feladatainak az egész nemzettestben egységesnek kell lenniök, és egységes úton megvalósítás felé haladniok, mert csak így várható itt is komoly eredmény. Az a bizalom tölt el ugyanis

minket, hogy ezt a jórészt politikai kérdést a jelenlegi kormányzás igen jó úton haladva igyekszik megoldani, (hitbizományi javaslat, telepítés, nevelés újjászervezése), s így számunkra csakis belső feladatok maradnak célkitűzésre, olyanok, amelyek a nagy lélekformálást végzik és meg is valósítják. Inkább személyes, szubjektív-jellegű mozzanatokra irányítjuk figyelmünket, mert a nevelés elsősorban lelki ráhatás. Ebben a lelki ráhatásban a középiskolai nevelésben döntő fontosságú tényezők: a középiskolai ismeretanyag és a nevelő személyisége. Az ismeretanyag nem cél, hanem *eszköz* a nevelő kezében arra, hogy segítségével egységes világnézetet formáljon ki a tanulók lelkében. A nevelő személyisége az irányító és döntőhatású tényező, mert személyes mivoltával élménnyé, valósággá alakítja azokat az eszményeket, amiket a nemzeti egyetemesség jövőendő célkitűzéseiben tettekkel meg is kell valósítani. A végső cél érdekében tehát a nevelő személyisége az ismeretanyagon keresztül válik alakító hatásúvá — és csakis ez! — formálja aktívvá és teszi belső lelki élményhatásúvá. Nem mondhatjuk, hogy a tankönyv rossz, ezért nincs nevelőhatásunknak eredménye, mert a gyermekek lelkét ismerő tanár a legrosszabb tankönyv mellett is jól nevelhet; viszont a legjobb tankönyv birtokában sem lehet a nevelésnek hatása, ha a nevelő nem ismeri a tanulókat, s minden igyekezete csak arra irányul, hogy a tanulóifjúságot pillanatnyi lelki hatások alatt kopréselt feleletek alapján leosztályozza. Akinél az osztályozás céllá válik, a nevelésben semmiféle eredményt el nem érhet, mert egyoldalú, száraz ismeretanyag visszaadását fogja elbírálni, ami a legkevesebb esetben fogja az igazi értéket adni.

Hosszas volna azt elmezní, vajjon mi az egységes nemzeti világnézet, amibe el kell vezetni, bele kell nevelni a jövőendő generációkat. (Jelen fejtegetéseink célja ép az, hogy erre nagy vonásokban rávilágítsunk.) A legközelebbálló és legfontosabb feladat mindeneseire a nemzeti sorsközösséget kialakítani lelkükben. Ez elsősorban kötelességeket jelent, s legfőképp munkában kiteljesülő kötelességeket ró az ifjúságra, amelyeknek szociális, állampolgári, politikai hatása is legyen. A kötelességek teljesítése adja meg ugyanezen jogok gyakorlására is a lehetőséget. De kétségtelen az is, hogy csak aki nevelés útján megismerte és átitatta magát a nemzete kulturális, gazdasági, politikai értékeit s nagyságát, lehet büszke arra, hogy ilyen nemzetnek tagja lehet. Küzdeni pedig azért lehet csak, amit szeretek, szeretni csak azt tudom, amit becsülök; becsülni csak azt, amit ismerek. Így válik ismeretanyag és nevelőhatás közös jelentőségűvé a nemzetnevelésben is. Így ad egységes világnézetet is a jövőendőnek.

Ha közelebről vesszük már most szemügyre a feladatokat, akkor külön kell rávilágítani az ismeretanyag és külön a nem-

zeti jellemnevelés megvalósításának gyakorlati kérdéseire, hogy azután végül is rámutassunk a nevelő személyes feladataira, amelyek a kötelességek holt értelmét valósággá varázsolják.

A mai magyar középiskolákban nincs egységes irányelv a tanítási anyagban. Csak papíron olvassuk, hogy a magyar nyelv és irodalom, a magyar történelem irányító hatásúak és világnézetformálóak a középiskolákban. Vajjon azonban világnézetet lehet-e adni akkor, ha nyolc osztályon keresztül átlag heti 4 órában, akkor is fokozatosan fogyó rendszerben kapja meg ezt a világnézeti nevelést a heti 30 órából? S vajjon elmondhatjuk-e azt, hogy ezeken az órákon is, mindig és mindenütt a nagy százalékban világnézeti nevelést kap a tanuló, s nem kell-e saját magának kialakítani a világnézetet tapasztalatai nyomán? S vajjon az ilyen egyénileg kialakított világnézet a nemzeti egyetemes érdekek szempontjából is hasznos és termékenyerejű-e? Kétségtelen, hogy a jövő generációt a nemzeti sorsközösségbe nevelésnél nem lehet szabadjára engedni és magára hagyni, hanem egységes közös irányítás, vezetés alá kell rendelni.

Az ismeretanyagban három tantárgyat látunk, ami jelentős eszköz a nemzetnevelésnél: a magyar történelmet, magyar nyelv és irodalmat, és a magyar földrajzt. Vizsgáljuk ezeket most kissé közelebbről:

A *magyar történelmet* jelenleg két középiskolai fokon tanítják (III. és VIII.). A többi négy fokon világtörténetet tanítunk, s ezzel kapcsolatban ki-kitérünk a magyar eseményekre is. Ez a rendszer kétségkívül nem felel meg a nemzetnevelés követelményeinek. Különösen akkor nem, ha a nevelő, a tanár a tankönyv alapján is épen az évszámok, adatok sorozatát követeli a tanulótól, amik csak még inkább elmélyítik az ifjúságban a materiális világnézetet, s komoly nemzeti nevelést nem adhatnak. A történettanításnak nagy, egyénre is ható értéke csakis akkor lehet, ha a személyes, aktív, élménytvarázsló elemeket kiválogatva, szubjektív erejűvé tesszük a tanításban. Ehhez azonban sem a magyar történelem kétéves tanítása, még kevésbbé az adathalmazó rendszere nem lehet megfelelő. A magyar történelmet hat fokon kellene tanítani, a világtörténelmet pedig csakis azon szempontoknak kivilágításával, amelyek nemzeti történelmünkre hatással voltak. Nemzeti történetünkben nem kellene túlságosan keresni azokat a mozzanatok, amelyek az európai történettel, s a világtörténettel összefüggésben voltak. A mi életünk majd minden világtörténeti momentumra reagált, s ha vannak is események, szellemi történések, amelyek kisebb jelentőségűek voltak, akkor sem nehéz ezeket a mozzanatok megismertetni. Természetes, hogy a magyar történelmet minden fokon teljes egészében gondolnók tanítani, nemzetiségeink történetével együtt, de fokonként — a gyermeki lélek fej-

lődésének irányelveit figyelemmel tartva — bővíteni a tárgyat. Az események csoportokba foglalásától, a nagy magyar egyéniségeken keresztül, nemzetiségi kérdéseink, közjogi fejlődésünk, jelen helyzetünk, külpolitikai szerepünk múltbeli és jelen helyzetének ismertetésével, megrögzítésével jutnánk el felső fokú szintetikus magyar történettanásiig.

A magyar nyelv és irodalom tanításában ma is megrögzöten őrizzük a stilisztika, retorika, poétika elavult, felesleges szempontjait, ami sok tanárt és nevelőt félrevezet, mert stílusgyakorlatokat lehetőleg csak a IV. osztályban folytat, a retorikát és a poétikát öncélúnak tekinti, nem pedig eszköznek arra, hogy ezekkel a nemzeti irodalomban rejlő értékes anyagot az ifjúsággal megkedveltesse. Magyar irodalmat nem lehet csak a VII. és VIII. osztályban tanítani. Csak nyolc éven keresztül lehet megismertetni és megkedveltetni. Az irodalom szeretete, művelése, a vele való beható foglalkozás a nemzeti erőnek jelentékeny része. A probléma ugyanaz, mint a történettanításban, azzal a különbséggel, hogy itt a terület jóval változatosabb, mint amott, ahol bizonyos fokig a fejlődés szemszögéből időcsoportokhoz kötve vagyunk. Az ilyen irodalomoktatás a VII—VIII.-ban szintetikus képet tud a hat év anyagából formálni, ahol az irodalom népi szempontjai is kidomborodhatnak. Ez idő alatt bőven jut alkalom arra is, hogy a világirodalom nagy egyéniségeit, ezzel kapcsolatban egyetemes irodalmi értéküket megismertessük, vagy legalább is a figyelmet ezekre is felhívjuk. Ezen a veszedelmes területen azonban sohasem szabad elfeledni a nemzeti szempontot, nehogy nagy értékeinket száraz, lélektelen objektivizmusból a világirodalom más, kétségtelenül nagy alakjai mellett háttérbe szorítsuk. Nehéz feladat, elismerem, de eredményben kétségkívül gazdag hatású a közösség életében.

A magyar földrajz a mai középiskolánkban a legmostohább tárgy. Pedig a földhözköötöttségnek és a talajhoz való ragaszkodásnak egyik legtökéletesebb eszköze. A magyar földrajzot legalább két alsó és két felső osztályban kellene tanítani. A földrajz pedig legyen elsősorban néprajz, mert így símulhat legjobban a másik két nemzeti tárgyhoz. Necsak megyéket, városokat, azokat is pusztá tényadatok alapján ismerjenek meg a növénydek, hanem elsősorban a magyar népi, jellemalkotó, ezeréves talaj minden problémáját és történeti adottságát tárják fel a tanulók előtt. Így számot kell vetni e tárgy keretén belül a falukérdéssel, a magyar föld minden megoldandó feladatával.

Ennek a tárgynak keretében, és irányításával, s a másik két nemzeti tantárgy bevonásával kell a magyar középiskolákat megismertetni a magyar élet minden lényeges kérdésével. Ezeknek segítségével kell elindítani azt a munkát, ami az öntudatos magyarsághoz vezet. A nemzeti világnézet megteremtésében roppant fontosságú probléma a nép- és falukérdés tiszt-

tázása, a falú szociográfiájának feldolgozása, falukutatói akciók lebonyolítása. Ezért kell a középiskoláknak is osztálykirándulásokkal, osztálymunkákkal feldolgozni egyes megyék, helyek, városok történetét, jelenlegi helyzetét, életét, gazdasági viszonyait, az ott élő lakók társadalmi helyzetét, összegyűjteni a népi emlékeket, (népdalok, népmondák, népmesék, népi szólások) egyszóval bevezetni őket a saját vidékük magyarságának tárgyi és szellemi néprajzába, mert ez a legjobb eszköz az öntudat kialakításához. Mindezt persze a közösség munkájával kell megoldani, s könnyű azt a lehetőséget is megtalálni, hogy túlterhelésről szó se lehessen. Mihelyt *nevelésről* beszélünk, s nemzeti nevelésről, természetes lesz, hogy ez semmiféle túlterhelést nem jelent, sőt a munka gerincét fogja épen alkotni.

Ebben a körvonalazásban távolról sem adtam meg — jól tudom, — a pontos és részletes irányelvet, inkább érzékeltetni akartam, hogy ilyen módon, e három tárgy középponti szerepével feltétlenül tudunk már világnézeti alapot is adni, ami a középiskolai nevelésnek legfontosabb feladata.

A többi tárgy sem öncélú, mert a fenti tárgyak mellett lényeges szerep jut az ú. n. reáliáknak is, a matematikától kezdve a fizikán, kémián, természetrajz, rajzon át az ábrázoló geometriáig. De ezek a tárgyak épen arra szolgálnak, hogy a munkaszeretetre és munkaszolgálatra ráneveljék a jövő nemzedékét. Ez a munkaszolgálat jelenti a nemzeti életbe való belehelyezkedést, a küzdeni tudás legértékesebb fegyverét, amellyel, hogy a kulturális ismeretek széleskörű elsajátításához vezet. A jövő generációnak ugyanis nemcsak erős hazafias érzésűnek kell lenni, de a munkaszeretetre rá kell nevelni őket, amihez ezek a tárgyak elsőrangú eszközül szolgálnak.

Külön kell megemlíteni azonban a klasszikus nyelvek és a modern nyelvek tanítását, mert ezeket fogták fel mindig leginkább öncélúaknak. A *latin nyelv* tanítása a középiskolákban csakis azzal az elvvel tanítható, amint pl. Németországban tapasztaltam; az antik kultúra minden ízében való szintetikus átadása céljából. Nem a nyelvtan itt a nevelőhatású, hanem az a jellemalakító erő, ami az antik műveltségéből kisugárzik. Van e nyelv tanításának célravezető módszere és formája, ami nemzeti nevelésünkben is jelentős szerepű lehet. Ide tartoznak a görög és római kultúra és történet megismerése is, mert hisz nem az a fontos, hogy ez az anyag a történelem tantárgyban, hanem egyáltalán az ifjúság tulajdonává válhassék. A nagy történeti szintézis megadására pedig juthat alkalom a történettanítás felső fokán, a szintézis megalkotásakor. *A modern nyelvek* praktikus célt szolgálnak elsősorban. Itt a dinamikus, a módszer látványlag öncélt teremtet, ez azonban feloldódik a munkaszolgálat és munkaszeretet kiépítésével, amellyel, hogy a tárgyban rejlő gyakorlati értéket tökéletesen megőrizhetjük.

Már a fentebb említettek is feltételezik természetesen, hogy a tanításban egyedül a *munkáltatás*, az *önccselekvésre* szoktatás lehet eredményes. A munkaiskola bevezetése, a munkáltatótanítás megvalósítása adhatja meg egyedül a nevelésnek, főként a nemzeti nevelésnek a megfelelő sikert is. Ez annyira természetes, és a tárgy, a cél lényegéből következő, hogy részletesebb elemzést nem is kíván.

A gazdagon kiképzett emberfő, amely így nemzeti öntudatot teremt, megköveteli a *testnevelés* széleskörű kiépítését is a nemzeti nevelésbe. E ponton vagyunk talán a legmesszebb máris, a hatása csak azért látszik kicsinynek, mert egységes nevelési rendszerünk még nem épült ki. Itt a sportok, torna, turistáskodás intézményes bevezetése és kiépítése emelkedő hatású lehet. Az akaraterőnek, a bátorságnak, tettekézségnek, jellemességnek, hűségnek és becsületességnek egyik legjobb külső eszköze a testnevelés.

Igy jutunk el az „ép testben ép lélek” biztosítékával a nemzetnevelés legfontosabb tényezőjéhez: a *nemzeti jellemneveléshez*. Az, aki kötelességét százszázalékosan teljesíti, aki a maga jellemstilárdságával, vasfegyelmével igazi nemzeti célok érdekében küzd, törhetetlen akaraterővel, hittel, szeretettel és büszke férfias bátorsággal: ez lesz a megvalósítandó cél. Erre kell az új nemzedéket ránevelni, ez minden iskola legelső feladata is. Itt azonban még sajátos aktuális feladataink is vannak, amelyek az igazi nemzetnevelésnek új irányokat is szabnak.

Két ponton különösen nagy adósságaink vannak a *hazafias nevelés terén*, amik a valósággal szoros összeköttetésben vannak: az elszakított magyarság és nemzetiségeink kérdését illetően. Mindkét kérdéssel komoly elmélyedéssel kell foglalkoztatni a jövő nemzedékét. Az elszakítottak sorsáról értesíteni kell őket, elszakított területi magyar lapokat kezükbe adni, s minden alkalmat megragadni arra, hogy a velük való közös érzés tudatát elmélyítsük bennük. Ehhez kitűnő alkalmat szolgáltatnak az ifjúsági olvasótermek, s az önképzőkörökben tartandó megbeszélések, amelyek mindig ilyen aktualitásokat tartalmazzanak. Rövid 10 perces általános beszámoló, amit minden alkalommal más és más növendék végezhet el, magábanvéve biztosítja már a megismerés mellett az elmélyülést is. Azt az irodalmat pedig, amit a végeinken túl a mi elszakított véreink olyan rendületlen hittel ápolnak tovább, minden ízében át kell adni a magyarság itt bent élő ifjú nemzedékének, hogy a történeti folytonosságból és a munka tántoríthatatlanságáról meggyőződést szerezzenek.

A nemzetiségi kérdéssel is foglalkoztatni kell az ifjúságot, mert Nagymagyarország csakis nemzetiségekkel képzelhető el. Ezért a nemzetnevelés irányai nálunk nem lehetnek sohasem sovínisztaizűek, hanem csakis a megértő és átérző testvériség irányaiiban mozgóak. Ne higgyük, hogy a nemzetnevelés annyit

jelent, mint sovíniszta magyarságot kialakítani, — a nemzetnevelés nálunk csakis határozott, tettekre, bátor, főként öntudatos hazafiasság kialakítását eredményezheti. Ismertessük meg ezért növendékeinkkel a szlovák, román, szerb, horvát kultúra ma már kétségkívül figyelemreméltó termékeit, szerepüket, helyzetüket is lássuk meg objektív szemszögből, mert csakis a más megbecsülésével lehetünk mi is nemzetileg nagygyá. Itt az önképzőköröknek juthat ismét jelentős feladat a történelemtanításon kívül.

A *szociális nevelés*ben szintén igen nagy feladatok várnak ránk. A szolidaritás kiépítése, az életigények alkalmazása a mindenkori lehetőségekhez, a protekció-hajhászás megszüntetése, a demokratikus érzés komoly, őszinte felkeltése a szociális nevelés legfontosabb feladata. Megvalósításban ennek nagyszerű példáját láthattam ugyanis Domokos Lászlóné Új iskolájában. Eszközeiről részletesen beszámolhattam „*A magyar középiskola új útjai*” c. értekezésemben. (Evang. gimnázium Ertesítője, Nyiregyháza, 1935. Különnyomat is.) Ezért erre most részletesen nem is térek ki. De itt is hangsúlyozni kell, hogy ennek megvalósítása egyedektől, egyes osztályoktól, iskoláktól nem várható, hanem csakis intézményesen. Még inkább áll ez persze, ha az egész nemzet nevelésére fordítjuk tekintetünket.

Az *állampolgári nevelés* eleddig egyedül a történelemtanításban találta meg eszközét a nemzetnevelésben. De ezzel csakis az állampolgári jogok és kötelességek kimélyítése céljából szükséges államjogi ismeretekben tesszük jártassá az új nemzedéket. Ám az állampolgári nevelésnek nemcsak értelmi oldala van, hanem sokkal inkább erkölcsi célzata, ami fontosabb az előbbinél. A szociális élet kimélyítésével már erősen előbbrevittük ezt a lényeges szempontot is. Ez magával hozza azt a természetes légkört is, hogy a gyermek minden szaváért és tettéért helyt tudjon és akarjon állni, ami a felelősségérzést növeli a gyermekben. Ugyanez a szociális élet megkönnyíti annak lehetőségét, hogy a növendék a közjóért dolgozzék, a cselekvő áldozatkészség, megértés és türelem szellemével. S itt nem is a szón lesz a hangsúly, hanem sokkal inkább a tetten. „A lényeg az, hogy a növendék mindig a kötelességteljesítés, a közért való áldozni tudás, a kicsinyben való hűség légkörét érezze maga körül, szüntelenül a rend, a törvény, a felsőbbség előtt való készséges meghajlásnak, szóban és cselekedetben való feltétlen megbízhatóságnak, a közszemben fennálló kötelességek odaadó teljesítésének, a demagóg befolyástól való mentesülni akarásnak, a férfias, hazafias cselekvésnek példáit lássa maga előtt.” (Bala nyi György.) Ebből következik, hogy állampolgári nevelésünk csakis komoly valláserkölcsi alapon történhetik, mert a tisztán értelmi belátásra alapított állampolgári nevelés a jogok szenvedélyes követelése közben megfeledkezik a kötelességekről. Pe-

dig a jogok gyakorlása még nem tesz senkit jó állampolgárrá. Az erkölcsi oldal kidomborítása pedig minden nevelő rétegnek és alanynak egyaránt kötelessége.

Végül itt állunk a legnehezebb, nálunk a legkényesebb kérdésnél: a *politikai nevelés*nél. Kerschensteiner szerint is „a szokásos hazafias nevelés époly kevéssé pótolhatja a politikai képzést, mint a politikai az állampolgári nevelést ... A hazaszeretet politikai képzés nélkül kormány nélküli léghajó, a politikai képzés állampolgári nevelés nélkül olyan, mint a kormányozható léghajó gyakorlott kormányos nélkül.” Tisztába kell jönni egyszer már azzal, hogy a nemzeti közéletre nevelés szükséges kelléke a politikai nevelés. Nem oszthatjuk ugyanis azt a felfogást, hogy ez a család feladata. Sajnos, a tapasztalatok azt mutatják, hogy e kérdés elintézésére, különösen egységes megfejtésére a család képtelennek bizonyult. A kérdést csak intézményesen lehet helyesen megoldani, s itt a kiindulópont az iskola.

Nem kétséges, hogy az iskolának a legtárgyilagosabb szelvényben kell ezt a kérdést kezelnie. Mindig nemzeti életünk közössége itt az irányadó. Bűn volna ugyanis, ha ezt a politikai nevelést pártérdekké alacsonyítanánk. De igenis olyan nemzet-szemléletre kell nevelni őket, amely az önző osztály- és párt-érdekek felett az elérendő nagy nemzeti feladatokat tartja szem előtt. Erre pedig kötelesség is ránevelni az ifjúságot.

Meg kell óvni tehát a jövőndő nemzedéket a pozitív egyoldalúságtól, de még inkább a negatív egyoldalúságtól, ami a mi magyar közéletünknek rettenetes nagy hibája. „Ma is sok helyütt találkozunk emberekkel, akik az ellenzékiességben l'art pour l'art valamit látnak, nem pedig a többségi program megkíséztetésére, és esetleges egyoldalúságának megpótlására szolgáló kiigazításait, s akik a kurucságot kész honmentő programnak nevezik. A mi magyar ifjúságunkat a holdbanézéstől és köldökszemléléstől egyaránt meg kell óvni, a Zrinyi Miklós szerint „körmös kézzel” kell belenyúlnia a jövőndőbe, lázas tenniakarással és cselekvéssel kell hivatását teljesítenie”.

Különösen külpolitikai események megítélésében kell reális és objektív szemlélőnek lennie a magyar ifjúságnak. Felesleges arra rámutatni, hogy a legtöbb esetben nem tudunk józanul ítélni az események felett, előre formálunk meg ítéleteket, dobunk bele a köztudatba, mielőtt még az eredményt megsejthetnők. Ezért fontos, hogy a magyar ifjúságot a külpolitikai kérdések megítélésében a *józsanság* vezesse, ez a józsanság, ami a nemzeti érdeket szem előtt tartja. Mi sem természetesebb, hogy ezt a legsúlyosabb problémát csakis *egységes* nemzeti neveléssel lehet megoldani. Itt nem külön tantárgy, hanem magatartásunk és ránevelő belső meggyőződésünk fog építő munkát végezni.

De nemcsak itt, hanem egész nemzetnevelő munkánkban.

Mert a tudás az értelem és emlékezet műve elsősorban, a jellem az érzés és akaraté. A tudás anyagszerű, ezzel bizonyítható és vizsgálható erejű is; a jellem teljesen anyagnélküli: emberi magatartás és lényeg. A jellemet nem lehet kivizsgálni és „leosztályozni“, csak kipróbálni. A jellem csak az élet viharaiban válik be igazán, akkor győződhetünk meg milyenségéről és létéről. A nemzetet is csak a jellemes és tettekrekész emberek menthetik meg a pusztulástól, tehetik naggyá és erőssé, de sohasem az egyoldalúan kiművelt szaktudósok.

S ha a nemzeti jellemnevelés fenti eszményei a nevelésünk legfőbb céljai, ezeket az eszményeket életté is kell varázsolni. S itt lép az eszmények merev dermedtségénél előtérbe a nevelő személyisége, s válik az egész nevelés irányító és alkotó művészévé.

Utaltam már arra, hogy a nevelés lelki ráhatásában minő döntő szerep jut a nevelőnek, akinek első kötelessége mindig a gyermek lelki természetéből kiindulni. S ha ezt megteszi, hamarosan rá fog döbbsenni arra, mennyire más feladatok állnak ma a nevelő előtt, mint a hosszú gyakorlat rutinjával a gyermekek elé örölt ismeretek számonkérése. (A nevelői feladatot illetően v. ö. Makkai Sándor: *A magunk revíziója*, (1931.) c. értekezését.) Észre fogja venni, hogy az ifjúságnak barátra, megértő társra van szüksége, aki eligazítja őt a kezdet lépéseinél épűgy, mint a pubertás korának kétségeiben, ég és föld közt vergődő lelkét megérti, és gyámolítja, az életbe kilépni készülő ifjút felruházza azokkal a nemes útravalókkal, amelyek nem téríthetik őt le Isten világától. Meg fogja látni, hogy a nevelői kötelesség öröködsben, vezetésben és irányításban rejlik, főként feladatadásban az élet nagy kérdéseit illetően. Mert az ifjúság életkora, jellege hozza magával azt, hogy a feltűnés, rendkívüliség, nagyság, siker a csillogó pontjai, amiket el akar érni. De hol éri ezt el igazán? Mi elégíti ki az ifjúságot? Játék, sport, mozi, színház, irodalom. „Önmagukban nem helytelen utak ezek, amelyek nagyon jók lehetnek a nevelő társadalom kezében. Eszközök, amelyek szaporíthatók és javíthatók.“ Nézzük csak meg a cserkészetet. A mai nevelés leghatalmasabb eszköze, s helyes úton haladva, intézményesen kiépítve, igazi jellemnevelő hatásúvá válik. Az ifjúság életének tulajdonképeni irányítói tehát a nevelés eszközeivé is tehetők. — De meg fogja érezni a nevelő azt is, hogy azok a valóságok, amelyekbe az ifjúság nagyotakarása ütközik, is megvilágításra szorulnak a gyermeklélek előtt. „S ezek a valóságok: az ifjú teste, lelke, a múlt, amelyekből származott, az erők és hibák, amelyek sajátjai, a család, a tények, amelyek közt él, a jövő, amely reá vár, a világ, amely az övé is, a bűn, amely ellensége, az Isten, aki Atyja, — mind szemben áll az ő életvággyával, az ő életének nagy kérdőjelei, amikre feleletet vár és kell is kapnia. — Mert

az ifjúság előtt minden kérdéses, s épen ezért a nevelőnek egy feladata van: az ifjút a tények komoly, alapos, bizalmas, lelkiismeretes feltárásával s valóságos élet feladatainak megoldására irányítani.

De ne higgyük, hogy helyzetünk tekintélye az, amin a dolog megfordul. „Az állások és helyzetek tekintélye megrendült, mert a tekintély mindig csak erkölcsi hatalomból fakadhat, sohasem önmagából.”

Végül a nevelő belátja majd azt is, hogy bár az ifjúság nem szereti a tekintélyt, szíve mélyéből óhajtja és kívánja a hódolatot. „Ez a hódolat mindig csalódik, ha a hős, akinek szól, pusztá tekintély. De ellenállhatatlan erővel válik a hódolat lendítőerővé, ha a *szeretet* tisztasága és önzetlensége váltotta ki. Az ifjúság e szeretet előtt mindig mélyen meghódol. Akit szeret az ifjúság, azért mindent meg tud tenni. Minden igyekezetével valóra is váltja elgondolásait. Tudjuk-e mi úgy szeretni az ifjúságot, hogy érte gyűlölni tudjuk saját bűneinket, és életükért mi is megújulunk — ez a mi nevelésünk igazi revíziójának titka. „Csak a szeretet hatalmával, csak a krisztusi erények tiszta átplántáló erejével alakíthatunk mi jövődő magyar életünknek is igazi, tettekre kész ifjúságot.

A nevelő személyiségének ilyenén elengedhetetlen revíziója fogja egyedül a nevelés eszközeit és a nemzeti köteleességek parancsait is étellel teljessé alakítani. Csakis az a nevelő állhat hivatása magaslátán a nemzetnevelésben, aki le tud hajolni a gyermekhez, és fel tudja őt emelni magához, s ezzel az élet küzdelmeibe is el tudja vezetni. Csakis az a nevelőtársadalom érdemli is meg, hogy lelki, szellemi erejével jövőtformáló hivatását a társadalom megbecsülje, s azt magasra emelje, amely a növendékek életét és lelkét nem száraz ismeretanyaggal gyötri, hanem az élete nehéz kérdéseivel tisztába hozza. És csakis az ilyenén neveléssel érhető el az, hogy az ifjúságot belenevelhessük abba a nemzeti sorsközösségbe, amelynek oly nagy szüksége van életerős, komoly és tisztánlátó új nemzedékre.

Jól tudjuk, hogy ezeknek a fentebb vázolt gondolatoknak és irányelveknek súlyos akadályai vannak külső szempontból, különösen a tanterveket illetően. Felesleges arra mélyebben rávilágítani, hogy a nevelők egyetemi képzése, főként pedagógiai felkészültsége sok kívánnivalót hagy ma is a maga rendszereiben, különösen a gyakorlati életet illetően. Tudjuk azt is, hogy a nemzeti egységre nevelésnek csak egyik külső eszköze az iskola, s az egész társadalomnak is nagy revízió kell keresztülmennie. Jól ismerjük azt is, hogy a középiskolától a szülők, még a legjobbak szülei is, elsősorban bizonyítványt várnak, s nem sokat törődnek — sajnos — a gyermek nevelésével, még kevésbbé nemzeti nevelésével. De mindez nem jelenti és nem is jelentheti azt, hogy a nemzeti neveléssel nem kell törődni,

sőt ellenkezőleg! Jól látjuk azonban azt, hogy a jövődőt irányító tanárok, nevelők nagy többsége felül tud emelkedni a szakszempontokon és megérti a kor nagy parancsát, amely csakis az egységes nemzeti életre nevelés szükségességét látja maga előtt.

Egy nagy feladat áll még azonban a tanári, nevelői karok előtt; ezt az egységes nevelési rendszert tökéletesen kiépíteni magukban is, s a kari szellemben is irányítóerejűvé tenni. E ponton még igen nagy feladatok vannak, Mert csak egyénenként látjuk a feladat fontosságát, de nem ismerjük még, és tisztán nem világosak előttünk azok az eszközök, amelyek az egységes nemzeti nevelést egy intézet keretében is megvalósíthatják. Ennek egyetlen eszköze pedig csak az, hogy a *nevelői gondolatot* minden hivatásbeli ténykedésünkben szempontjaink és főképp szakszempontjaink *főlé rendeljük*. Kevesebbet tanítani, többet nevelni, — ez legyen a mi irányítónk! Mert új, szebb magyar jövődőt csakis az ifjúság új nevelésével, új rendszerű irányításával és vezetésével érhetünk el. Ebben az új nevelésben pedig egyedül az egységes nemzeti jellem lehet vezetőnk.

Belohorszky Ferenc dr.

Irodalomtörténeti évszámok és események grafikus ábrázolása.

A modern tanítás különös előszeretettel alkalmazza a grafikus ábrázolást az összes tantárgyaknál, különösen ott, ahol nehezen érzékelhető fogalmak alkotásáról, vagy ilyen fogalmak rögzítéséről van szó.

A grafikus ábrázolásra való törekvésnél a kiindulópont mindig az a tény, hogy a fogalmak — néhány primér fogalomtól eltekintve, — *derivált* fogalmak, amelyeket más fogalmakból vezetünk le, illetőleg reláció-fogalmak, amelyek csak más fogalmakkal kapcsolatban kapnak értelmet.

Az irodalomtörténeti fogalmak legnagyobb része reláció-fogalom. Így pl. ennek a fogalomnak „Árany János”, csak akkor van értelme, hogyha azzal számos más fogalmat (Toldi, szabadságharc, Petőfi, Juliska, stb., stb.) relációba hozunk. Az irodalomtörténeti évszámoknak is csak akkor van értelmük, ha relációba hozzuk azokat más évszámokkal, illetőleg azokhoz fűződő eseményekkel.

A reláció-fogalmak természetéből következik, hogy mind-egyiknek annyi az értéke, ahány reláció tapad hozzá. Ha te-

hát tanításunk közben új fogalmat nyújtunk, az annyit ér, ahány régi és új fogalommal hozható relációba. A tanítás eredményességének tehát végső fokon két mértéke van: hány fogalmat tudunk adni és ezeket a fogalmakat milyen sűrű relációs-hálózattal tudjuk egybeszőni.

A földrajz, a természetrajz, a számtan tanárai már régen megtalálták a módját annak, hogy a tanuló reláció-alkotó tevékenységét grafikus ábrázolások útján megkönnyítsék, tehát rászoktassák a tanulót arra, hogy saját iniciatívájából, öntevékenyen iparkodjék a megszerzett új fogalmakat minél sűrűbb relációs vonatkozásokkal átszőni. Egyedül a történelem és az irodalomtörténet tanárai között nem vált még általánossá ez a jól bevált elv. Különösen áll ez a hiány az évszámok közötti relációk tekintetében, ami annál csodálatosabb, mert a földrajz tanárai már sok évvel ezelőtt megtalálták a módját annak, hogy a statisztikai adatok megtanításánál ne vessék indokolatlan teherpróba alá a tanulók számmemóriáját. Ezzel szemben, — hogy konkrét példát idézzünk, — alig van történelemtanár, aki meg ne tanítaná és számon ne kérné Luther születésének és halálának évét, a német parasztlázadás évét, a wittenbergi tételek kifüggesztésének évét. a schmalkaldeni háború befejezésének évét. A tanulók, — szegények, mit tehetnének egyebet, — be is „vágják“ ezeket az évszámokat. Azonban a legjobb tanulókat is zavarba lehet hozni (sőt nem egyszer a történelem tanárát is), ha megkérdezzük: megelőzte-e a tételek kifüggesztése a német parasztlázadást, vagy nem, — Luther a schmalkaldeni háború befejezése előtt, vagy után halt-e meg. Pedig évszámok betanulásának csak akkor van célja és értelme, ha ilyen relációk megalkotását elősegítjük. Ennek hiányában az évszámok betanulása pusztán mnemotechnikai bravur, amelynek nincs több értéke, mintha egy exotikus telefonkönyvet memorizáltatnánk.

Évszámok betanulása tehát nem lehet öncél, hanem csak eszköz: eszköze a fogalmak közötti relációk megalkotásának. Mivel pedig a legtöbb tankönyv meg sem kísérli, hogy a tanulót ebben a reláció-alkotó munkájában támogassa, vagy ilyen relációk alkotására útmutatást adjon neki, teljes mértékben a tanárra hárul a feladat, hogy a tanuló reláció-alkotó tevékenységét az évszámokkal kapcsolatban megindítsa.

Hospitalásaim alkalmával, de az idevágó szakirodalom áttanulmányozása útján is sokféle reláció-alkotó kísérlettel ismerkedtem meg évszámok tanításával kapcsolatban. Van közöttük olyan is, amely a mohácsi vész évszámát alkotó számjegyek között úgy teremtet relációt, hogy matematikai művelet útján az egyes számjegyekhez egyet-egyet adatott hozzá. (Tehát 1 és 1 az kettő, — 5 és 1 az 6, — „összesen“ 1526). Az utóbbi „módszertől“ eltekintve talán az összes megismert módszereket felhasználtam az alábbi eljárás kidolgozásánál.

Az irodalomtörténeti évszámok relációs hálózatának kiépítését már a stilisztika tanításával kapcsolatban meg szoktuk kezdeni, de csak az év végén, a magyar történeti oktatás anyagának befejezése után. Ekkor kiválasztunk 13 évszámot, a történelmi ismeretek segítségével lerögzítjük, hogy milyen események fűződnek hozzájuk és az írók születésének, halálának, műveik megírásának időpontját ezekhez az évszámokhoz viszonyítjuk.

Ez a 13 évszám a következő:

1. a tatárjárás,
2. a mohácsi vész,
3. a bécsi béke,
4. a szatmári béke,
5. Mária Terézia uralkodásának kezdete,
6. Bessenyei fellépése,
7. a felvilágosodott abszolutizmus bukása,
8. az inszurrekció bukása,
9. Széchenyi fellépése,
10. a szabadságharc bukása,
11. a kiegyezés,
12. a millennium,
13. a trianoni béke évszámai.

Az évszámokat úgy válogattuk össze, hogy egyúttal a legtöbb korabeli író életében fordulópontot jelentsenek.

A standard-évszámokhoz fűződő események lerögzítése után minden tanuló készít magának egy papirosból való „évszám-mérő vesszőt”, amelyen ezek az évszámok az egymástól való időbeli távolságnak megfelelően helyezkednek el. Az egy évnek megfelelő távolságot úgy választjuk meg, hogy egy évszázadnak megfelelő távolság a tanuló füzetében vízszintes irányban elférjen. (A középiskolákban használatos füzettypusnál egy évnek másfélmilliméter, a kereskedelmi iskolában használatos füzeteknél 2 milliméter felel meg.)

1. Irodalmi alkotások tartalmával kapcsolatos vázlatok.

A IV. osztály végén, a stilisztika anyagának ismétlése alkalmával, minden írásban kidolgozott tartalom címe alá berajzoljuk az illető író életének és alkotásának relációs vázlatát. Így pl. Arany János: Fülemlé című költeményének tartalma fölé az alábbi ábrán bemutatott relációs vázlat kerül. (A tanulók a fekete vonalat kék, a felette sraffozott vonalat piros színnel szokták jelölni, a háromszögű éket pedig fekete tintával rajzolják bele.) Az alsó vonal a „standard” évszámoknak egymástól való időbeli távolságát szemlélteti, a felette levő vonal az író életét, — míg a háromszögű jel az irodalmi alkotás keletkezési idejét ábrázolja (l. 1. ábra).

1. ábra.

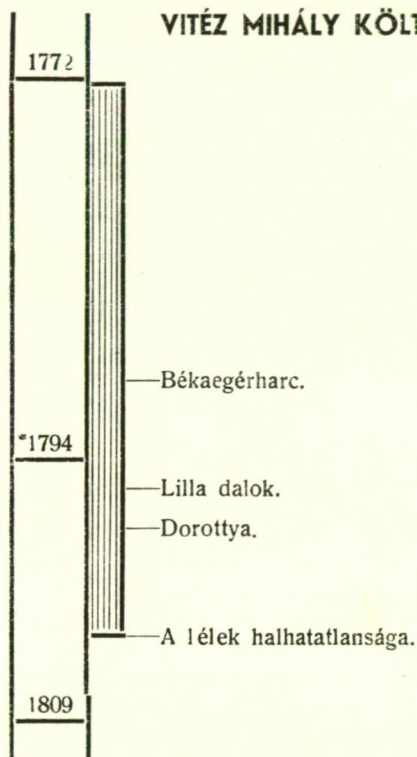
A relációs vázlatot természetesen egy kis fogalmazási gyakorlat formájában oldatjuk fel. A tanulók tehát a költemény tartalmának elmondását körülbelül a következő szavakkal vezetik be, vagy fejezik be: „Ezt a költeményt Arany János írta, aki Széchenyi fellépése előtt született és a millennium előtt halt meg. Így átélte a szabadságharcot és a kiegyezést. A fülemile című költeményét a szabadságharc után írta”.

2. Összefoglaló vázlatok.

A következő osztályban, az ötödik osztályban (a felső kereskedelmi iskolák első évfolyamában) minden füzetben feljegyzett tartalom címe alá, már az év elejétől kezdve, lerajzoltatjuk az illető irodalmi alkotás relációs vázlatát. Ismétlések alkalmával összegyűjtjük (írók szerint) a megismert költeményeket és a relációs vázlatokat egy összefoglaló relációs vázlatban egyesítjük. Ugyanígy járunk el, az előző évek olvasmányi anyagának összefoglalása alkalmával a VI. osztályban (a felső kereskedelmi iskolák II. évfolyamában). Így alakul ki pl. Csokonai Vitéz Mihállyal kapcsolatban ezen évfolyam végén az alábbi összefoglaló relációs vázlat (l. 2. ábra).

Ezeket az összefoglaló relációs vázlatokat szintén fogalmazási gyakorlatok formájában oldatjuk fel. Így pl. a 2. ábrán feltüntetett vázlatot a tanulók körülbelül a következő formában mondják el: „Csokonai Vitéz Mihály Bessenyei fellépése idejében született és fiatalon, az inszurrekció bukása előtt halt meg. A felvilágosult abszolutizmus bukása, Martinovics kivégeztetése diákkorára esik. Röviddel ez előtt az esemény előtt írta meg komikus époszát, a *Békaegérharcot*, — röviddel utána a *Lilladalokat* és a *Dorottya* című komikus époszát. Közvetlenül halála előtt írta a *Lélek halhatatlansága* című tankölteményét.”

Igen ajánlatos ezeket az összefoglaló relációs vázlatokat fali táblák formájában is elkészíttetni. Elkészítésük a tanuló kollektív munkájának eredménye. Igen hatásos szemléltető eszközt kapunk, ha két-két standard évszám közé eső időközt más-más színűre festetünk, vagy még egyszerűbben: más-másszínű papírból készíttetjük. A színek összeállításánál ügyelnünk kell arra, hogy 1. a színek harmonizáljanak egymással. 2. a színek kifejezzék az illető kor „hangulatát”. Így szürke, vagy fekete színt kap a szatmári béke, a felvilágosult abszolutizmus bukása, a szabadságharc, a trianoni béke utáni kor. A remény zöld színt kapják a „szürke” korszakok utáni korok, — míg a gyász-



2. ábra.

san szürke korokat megelőző idők felelőtlen optimizmusát narancsszínnel jelölhetjük.

Nagyon megkönnyíti ezeknek a szemléltető falitábláknak az elkészítését a reklámszaküzletekben kapható, puha, színes papírból „stancolt”, fonák oldalukon gummírozott reklámbetűk alkalmazása, amelyeknek a segítségével a táblák feliratait készíthetjük el.

3. Irodalomtörténeti vázlatok.

A VII. és VIII. osztályban (a felső kereskedelmi iskolák III. és IV. évfolyamaiban) ezeket a relációs vázlatokat ismét bővítjük. A bővítés úgy történik, hogy az író életét jelképező vonalrendszer egyik felére az életrajzi élményeket, másik oldalára az irodalmi dokumentumok címeit írjuk fel. Az alábbi ábra Csokonai életét és műveit ábrázoló relációs vázlatot mutatja be (l. 3. ábra).

Ezek a vázlatok (az idézetek, tartalmak, méltatások kivételével) mindent magukban foglalnak, amit a tanulónak az illető

íróról tudnia kell. Alkalmazásuk eredményeképpen a tankönyv megszűnik „magolási anyag” lenni, — inkább forrásmunka lesz a tanuló kezében, amelynek segítségével a vázlat hiányos pontjait kiegészítheti, amelyben a vázlat esetleg homályos pontjaira magyarázatot talál. A feleletek sem lesznek többé mnemotechnikai produkciók (a bemagolt tankönyvszövegnek többé-kevésbé értelmes hangsúllyal való elrecitálásai), hanem önálló szóbeli fogalmazási gyakorlatok. A jó érdemjegyek sem a mechanikus magolásra beidegzett tanulókat fogják jutalmazni, hanem azokat, akik képesek ismereteikről saját szavaikkal értelmesen beszámolni, tehát azokat, akik az irodalomtörténeti adatokat tudatos öntevékenységgel feldolgozni (csoporiosítani, megfogalmazni) képesek. Kétségtelen, hogy ezek a feleletek nem lesznek olyan statisztikai és retorikai remekművek, amelyenket az irodalomtörténeti tankönyvek elméleti részeinek bemagolása árán produkálnak a tanulók, azonban a tökéletlenebb forma a tanuló saját munkájának, gondolatformáló képességének dokumentuma és így ezek a feleletek pedagógiai szempontból értékesebbek, mint a legszabatosabban elszavalt tankönyv-frázisok.

4. Táblázatos vázlatok.

Az irodalomtörténeti anyag ismételése alkalmával ezeket a bővített relációs vázlatokat egyesítjük. Mivel azonban a felső osztályok tanulói, különösen ismételések alkalmával, annyira túl vannak terhelve munkával, hogy komplikált rajzok elkészítésével nem lehet őket megterhelni, ezeket az összefoglaló táblázatokat nyomdai úton készítjük el. (L. a csatolt színes táblázatot.)

A tanulók számára ez a táblázat sem befejezett valami, hanem csak anyag; eszköz arra, hogy saját feljegyzéseiket rávezessék. Az író fontos életrajzi eseményét egy kis félkörrel jelzik az író életét jelképező vonal fölött, — az irodalmi dokumentumokat pedig ugyancsak egy félkörrel ezen vonal alatt. A tanuló tehát az anyag átismételése alkalmával maga előtt látja, mint valami térképen (amelyről azonban hiányzanak a város és folyó nevek), az irodalom egész életét.

5. Összefoglalás.

A relációs vázlatoknak a segítségével pontosabb képet kap a tanuló az irodalom életéről, mintha évszámok százait magoltatjuk be vele.

1. Az irodalmi alkotások *tartalma feletti* vázlat azt szemlélteti:

- a) milyen standard-évszámok közé esik az író élete;
- b) milyen két standard-évszám közé esik a kérdéses irodalmi alkotás;

1740

1772

1794

1809

1825

1849

1867

1896

1920

AMADE LÁSZLÓ
FALUDI FERENC
MIKES KELEMEN

VERSEGHY FERENC
BESSENYEI GYÖRGY

ORCZY LÖRINCZ
ÁNYOS PÁL

BARÓTI SZABÓ DÁVID
VIRÁG BENEDEK

DAJKA GÁBOR
SZ. SZABÓ LÁSZLÓ

BACSA NYI JÁNOS
KÁRMÁN JÓZSEF

DUGONICS ANDRÁS
GVADÁNYI JÓZSEF

FAZEKAS MIHÁLY
KAZINCZY FERENC
CSOKONAIV.M.

KISFALUDY SÁNDOR
BERZSENYI DÁNIEL

KÖLCSEY FERENC
KATONA JÓZSEF

KISFALUDY KÁROLY

SZÉCHENYI ISTVÁN

KOSSUTH LAJOS

VÖRÖSMARTY MIHÁLY

BAJZA JÓZSEF

CZUCZOR GERGELY

J Ó S I K A M I K L Ó S
E Ö T V Ö S J Ó Z S E F

PETŐFI SÁNDOR

D E Á K F E R E N C

G Y U L A I P Á L

A R A N Y J Á N O S

K E M É N Y Z S I G M O N D

J Ó K A I M Ó R

S Z I G L I G E T I E D E

M A D Á C H I M R E

T O M P A M I H Á L Y

T Ó T H K Á L M Á N

L É V A Y J Ó Z S E F

A R A N Y L Á S Z L Ó

S Z Á S Z K Á R O L Y

T H A L Y K Á L M Á N

V A J D A J Á N O S

T Ó T H E D E

R E V I C Z K Y G Y U L A

K I S S J Ó Z S E F

C S I K Y G E R G E L Y

M I K S Z Á T H K Á L M Á N

G Á R D O N Y I G É Z A

M Ó R A F E R E N C

A D Y E N D R E

ÉLETRAJZI TÁBLÁZAT

A MAGYAR IRODALOMTÖRTÉNET TANÍTÁSÁHOZ

ÖSSZEÁLLITOTTA: Dr. HÁZY ALBERT

TÁVOLSÁGOK 1/0 2/0 3/0 ESZTENDŐ

ENGEDÉLYEZÉSRE FELTERJESZTVE

A CSELEKVÉS ISKOLÁJA MELLÉKLETE

CSOKONAI
élete és
Debreceni református civis-család

1772

VITÉZ MIHÁLY
költészete

Debrecen: diákok: kollégium

Rezália: szerelem

Cinikus társadalomkritika

Legáció: későn tér haza: kicsapják

Pozsony: országgyűlés

Kemárom: Vajda Júlia: szerelem

: család

: magány

: mámor

Csurgó: tanár

Kaposvár: farsang

Hazatér

Rhédeyné temetése

Szerelmes versek

Békaegérharc

1794

Diétai Magyar Múza

Lilla-dalok

Reményhez

Tihanyi echóhoz, Magánossághoz

Berdalok

Karnyóné

Dorottya

A lélek halhatatlansága

1809

3. ábra.

- c) az író életének melyik szakaszára (ifjúkorára, öregkorára, férfikorára) esik az irodalmi alkotás;
- 3. *Az irodalomtörténeti vázlatok* az előbbi pontokon kívül azt szemléltetik:
 - d) milyen sorrendben következnek egymás után az illető író alkotásai;
 - 3. *A bővített vázlatok* az előbbi pontokon kívül azt szemléltetik:
 - e) milyen életrajzi élménynek milyen irodalmi dokumentum felel meg;
 - 4. *A nyomdai úton készített táblázatos vázlat* ugyanezeket a relációkat szemlélteti, de
 - f) az írók egymásközi viszonyában (melyik író született korábban, melyik kezdte korábban működését, melyik fejezte be korábban, melyik halt meg később, milyen irodalmi események esnek pl. 1809. és 1825. közé stb.).

Az 1. pont alatti vázlatokat a IV. osztály végén és az V. és VI. osztály folyamán készítettjük el. A 2. alattiakat az V. és VI. osztály végén, az ismételések alkalmával. A 3. alattiakat a VII. és VIII. osztály folyamán, a 4. alattiakat pedig ezen évfolyamok végén használjuk.

A fontosabb évszámok betanulásáról természetesen ezek után sem mondhatunk le, már a tanulók számmemóriájának fejlesztése érdekében sem. A számmemóriabeli fogyatékoság azonban ezeknek a relációs vázlatoknak a bevezetése után nem fog kihatni a tanuló irodalmi tájékozottságára, mert az eddig elengedhetetlenül szükséges számmemória helyett a tanuló szín- és forma-memóriáját használtuk fel a tanuló irodalmi tájékozottságának megalapozására. E transzponálás következtében a számmemóriabeli gyengeséggel megvert tanuló tehát nem fogja csökkent teljesítőképességének hiányát olyan területen is érezni, ahol arra tulajdonképpen szükség nincsen. De a jó számmemóriával rendelkező tanulók is hasznát veszik a relációs vázlatoknak, mert velük is megesik, hogy memóriájuk az évszámok tizes, sőt százas számjegyeiben hagy ki és 1815. helyett 1715-öt, vagy 1875-öt mondanak, — a relációs vázlatok pedig éppen az évszázadot és évtizedet rögzítik le szinte kiirthatatlan pontossággal a tanuló lelkében.

Házy Albert dr.

A női kézimunkatanítás és a tanterv.

Jelen cikkemben a női kézimunkatanítás három fontos kérdésével kívánok foglalkozni: 1. a tanítás céljával, 2. a módszerrel és 3. a polgári leányiskola tantervével.

1. *A polgári leányiskola tanterve a női kézimunka tanítása elé kifejezetten gyakorlati célt tűz, amikor a polgári háztartásban szükséges női kézimunkák elkészítésének megismerését és begyakorlását tűzi ki.* Bár a tantervhez kiadott utasítás kiemeli, hogy a kézimunka nagy jelentőségét a kitűzött gyakorlati célon kívül annak kiváló nevelői hatásában is keresni kell, mégis a tantervnek egyoldalú célkitűzése lehet az oka annak, hogy a tanításnál rendszerint csak a technikai ügyességet értékelik, ebben iparkodnak az ügyességet fokozni és megfeledeznek arról, hogy a kézimunkatanítás kiválóan alkalmas az érzékek finomítására, az ízlés nemesítésére, a gondolkodás fejlesztésére, a nemzeti öntudat ébrentartására. Ez a tárgy egyike azon speciálisan leányiskolai tantárgyaknak, amelyekkel némileg meg lehet közelíteni a polgári iskolai törvény azon rendelkezését, hogy a leányiskola gondos magyar háziasszonyt neveljen. Munkás, a csendes háztartási munkában örömet találó, a családnak és anyai kötelességeinek élő magyar háziasszony, önállóan gondolkodó, biztos ítéletű, gyakorlati érzékkel és megfelelő nemes ízléssel bíró nő nevelésében a női kézimunkának igen fontos szerepe van.

A női kézimunka tehát a leánynevelés egyik legfontosabb eszköze, de gyakorlati hasznáért egyik legnélkülözhetetlenebb tárgya is. Az utasítás azon megjegyzése, hogy „a nők munkálkodásának nemzetgazdasági jelentősége nem annyira a természetben, mint a megtakarításban áll” minden fenntartás nélkül igaz lehetett a háború előtt, az utasítás kiadásakor, azóta azonban megváltozott a helyzet. Ma a polgári családok háztartásában a nők keresete jelentékeny szerepet játszik. A férfiak keresete rendszerint oly csekély, hogy a családalapítást csak akkor vállalhatják, ha a nő a maga keresetével is hozzájárul a háztartás költségeihez. Nagy előny, ha a nő kézimunkával teheti ezt, mert munkáját a család körében végezheti és nem kénytelen gyermekeit a szomszédok gondjaira bízni. Különösen a népművészetben gazdag vidékeken van ez így, ahol a nők kézimunkával való keresete döntően járul hozzá a család eltartásához. Meg kell tehát értetni a leányokkal, a család körében érvényre jutó megtakarító munkálkodásnak nagy jelentőségét — ahogy azt az utasítás kívánja, — de egyúttal fel kell hívni figyelmüket arra is, hogy szükség esetén a női kézimunka igen jelentős kereseti forrás is lehet.

A polgári leányiskola csak akkor teljesíti teljesen a törvény

megkívánta feladatát, ha a női kézimunkát olyan fokra emelte, hogy úgy nevelési feladatait, mint fontos gyakorlati célját is, teljes mértékben elérte. Meg kell azonban állapítani, hogy a négy osztályos polgári iskola ezt a célt el nem érheti. A négy évfolyam kevés arra, hogy mindazt a hasznos tudnivalót nyújtassa, amire egy családanyának vagy kereső nőnek szüksége van. Egy 14 éves gyermek nincs azon az értelmi fokon, hogy érzéke lehessen az élet gyakorlati gazdasági kérdései iránt. A tantervben előírt ruhavarrás nem felel meg az ilyen korú gyermek kezűgyességének. A polgári leányiskola akkor felelhetne meg feladatának, ha a porosz Mittelschuléhoz hasonlóan hat osztályú lenne.

2. *A modern pedagógia egyik legfontosabb alapelve: „Öntevékenységgel neveljünk önállóságra”, fokozott mértékben áll a kézimunkára is.* A munkánál nem az a lényeg, hogy az inget, amit az üzletben készen vehetne meg, most a vásárolt anyagból maga készíti el, hanem hogy a munkában a saját elgondolás, saját akaratmegnyilvánulás, saját munkaöröm nyer megtestesülést. A modern pedagógia a kézimunkánál is több önállóságot enged a tanulónak, alkalmat ad neki tapasztalatra, elhatárolásra, önálló cselekedetre, de természetesen irányítja, hogy mindez helyes irányban haladjon.

A női kézimunkatanítás ősi módszere, hogy a tanító megmutatja a technikát, a tanuló megfigyeli ezt, utánozza és begyakorolja. Ezzel a módszerrel nem érhetjük el a nevelési célokat. A női kézimunka megtanulása ma már nem tekinthető olyan tevékenységnek, amely csak előmutatáson és utánzáson alapszik, amely tehát pusztán mechanikai emlékezés útján elérhető. Mint minden más tantárgynál az öntevékenység nemcsak a kéz önálló munkájára, hanem az értelem önálló munkájára is vonatkozik. Azzal, hogy a pontosan eléje szabott kézimunkában senki sem segít a tanulónak, nincsen elég téve az öntevékenység fogalmának. A cselekedtető iskola nem láthatja feladatát a női kézimunkatanításnál, sem az utánzással végzett munkateljesítményben, amely csak az emlékezésen és nem a gondolkodáson is nyugszik. A gyermeket képesíteni kell, hogy a kapott recepttől eltérően, tehát önállóan dolgozni tudjon.

A technikában való ügyességre föltétlenül szüksége van a tanulónak, ha a formák könnyedségét és szabadságát akarjuk elérni. A technikák tanítása tényleg abból áll, hogy a leggyorsabb és legügyesebb fogásokat bemutatjuk, a tanulók utánozzák és begyakorolják. De itt is meg kell követelnünk a horgolt, vagy kötött szemek egymásba kapcsolódásának, az öltések elhelyeződésének magyarázatát. Ez a szellemi munkával járó megismerés megkönnyíti a technika megtanulását. Még inkább beszélhetünk önálló gondolkodásbeli munkáról a stoppolásnál és foltozásnál, ahol kész munkán személtetjük az eljárást, a végre-

hajtás módját megfigyeltetjük, megbeszéljük és ez alapon végzi a tanuló a munkát. De önálló munkát követelünk már az 1. osztályban, amikor a tanuló csipkemintát lenéz. Itt megmagyarázzuk, honnét kell kiindulnia, milyen irányban kell haladnia, hogyan kell lenéznie a mintát, azután rábízuk a további munkát. Ugyancsak önállóan dolgozik a recekivarrásnál is, amikor már neki kell eldöntenie, hogy melyik irányban legcélszerűbb haladni az öltésekkel. A keresztöltésnél különösen sokat kell gondolkoznia. Az önállóságra való nevelés szempontjából különösen értékes a szabásrajzok készítése, amikor saját méretükre készítik el a különböző fehérműek és derék szabásrajzát. Kívételiesen ügyes és tehetséges növendékekkel elérhetjük, hogy valamely népies kézimunkából vett elemek felhasználásával, saját tervezésű kézimunkamintát átszurkál, előnyom és elkészít.

Általában minél tehetségtelenebb a tanuló, annál nagyobb szerepet játszik nála a gépies utánzás. Tapasztalatom szerint normális gyermeknél, helyes tanítási eljárás mellett csakhamar megnyilvánul az önállóságra való törekvés.

Részben az öntevékenység, részben a formaérzék szempontjából nem helyes, ha a tanár határozza meg a kézimunka alakját. Ne kényszerítsük pl. terítő hímzésére, mikor neki párnára volna szüksége. Ha választást engedünk is a munka nemét illetőleg, azért ügyeljünk, a méretekre, nehogy valami torzalakú munka legyen belőle.

Nem felel meg a munkaiskola követelményeinek, ha az osztály 40 tanulója ugyanazon alakú és mintájú munkát készít. Ez az egyforma munka sem a formaérzék, sem a színérzék nem fejleszti. De munkaörömet se okoz a tanulóknak úgy, mint amikor maga határozza meg a munka alakját, anyagát, színét.

Nagyon fontos a színérzék fejlesztése. Itt kísérletek vezetnek a tanulót a helyes színek megválasztására. A színválasztást is rá kell bízni a tanulóra, de irányítani kell a színérzékét, hogy választása ízléses legyen. Tapasztalatból tudjuk, hogy a gyermek milyen kedvvel foglalkozik színes dolgokkal. Különösen rajzórán van alkalmunk megfigyelni a gyermek színszeretétét, a választott színekből következtethetünk lelki világára is. A beteges, vérszegény gyermek a sápadt színeket választja, míg az erősek, egészségesek az élénk színeket kedvelik. Szín nélkül sivár és unalmas a gyermek élete. Ezelőtt a legnehezebb volt a kézimunkatanítás a III. osztályban, nemcsak azért, mert sok új technikát kell megtanulni, hanem főképpen azért, mert a tanulók unták az egy színnel való munkát. A most divatos színes fehérmű, javított a helyzeten és sok örömet okoz a tanulóknak a sárközi hímzés is, mert könnyű és változatos.

Általában úgy a formaérzék, mint a színérzék úgy kell fejleszteni, hogy ezzel a leány ízlése nemesedjék. Rá kell ne-

velni a leányt, hogy ki tudja választani azt a díszet, amely a célnak, formának, anyagnak, nagyságnak egyaránt megfelel. Az ízlés nemesítése igen fontos, mert ezzel képessé tesszük, hogy ellenálljanak a divat hóbortjainak, másrészt ő lesz az, aki a lakást megtölti ezerféle tárggyal és minden darab az ő ízlésére vall.

A formaérzék fejlesztésével szorosan összefügg az anyagismeret is. Az alak és az anyag nagyon szorosan függenek össze. Mielőtt tehát munkához fog, meg kell beszélni és szemléltetni kell a különféle anyagokat. Ismerni kell az anyag természetét, tulajdonságait, alkalmazhatóságát, szintartóságát. Ez alapon kell azután a célnak megfelelő anyagot megválasztani.

Az utasítás megkívánja, hogy az osztály minden egyes növendéke ugyanazt a munkanemet tanulja s ugyanabban az időben egyenlő tárgyakon gyakorolja. Véleményem szerint ez a kívánság nem felel meg az önállóságra való nevelés követelményeinek. Az iskolában egy-egy munkaközösségbe egyesített gyermekek között vannak tehetségesek, kevésbé tehetségesek és tehetségtelenek, vannak erősek, egészségesek és vannak gyengék, betegesek. Mindezek képességét fejleszteni kell, a tehetségesek mellett a tehetségtelenek nem hanyagolhatók el, de viszont a tehetségest is fejleszteni kell. Amikor év elején az egész osztály az első munkát elkezdte, csakhamar megnyilvánul a tanulók egyénisége és ettől kezdve az ügyesebb tanulókat nem lehet hátráltatni az ügyetlenebbek miatt. Tanmenetem szerint az I. osztályban mosdókesztyűvel kezdem, utána a fordított szemeket gyakoroltatom egy kis mintán, azután tálcakendőt horgolnak. A kötéssel decemberben kell készen lenniök. 40 tanuló közül 15 már december elején befejezte a kötést, amikor 5 növendék még a mosdókesztyűt sem fejezte be. Mivel a 15 tanuló nem ülhet tétlenül, elkezdtem velük a horgolást; ettől kezdve tehát megszűnt az osztálytanítás. Tehát egyénenkénti tanításra van szükség. Az I. osztályban, év elején még nem ismerem a növendék képességét. Később segítek némiképen úgy, hogy az ügyesebbek nagyobb méretű munkát, vagy nehezebb mintát kezdenek. Nem lehet és nem is kell elérni, hogy minden tanuló egyenlő tárgyakon gyakoroljon.

Osztálytanítás mellett önálló munkáról alig lehet szó. Ezt igen jól lehet megvalósítani a technikák elsajátításánál, akkor minden tanuló pontosan ugyanazt a munkát végezheti, de nem enged teret az önálló munkálkodásnak, nem fejleszti a tanuló gondolkodását. Az ilyen eljárás mellett éppen a szellemileg mozgékonyabb tanulók érdeklődése bénul meg csakhamar.

Vannak munkanemek, amelyeknél az osztálytanítás a munka természetéből folyik. A szabásrajzok tanításánál az egész osztály részt vesz, a munkában a tanár táblai előrajzolása alapján. A II. osztályban tanított hálózás technikája oly nehéz

hogy annak elsajátítása hosszabb időt vesz igénybe, itt felhasználom az ügyesebb tanulók segítségét, akik munkájukat már befejezték. Egészen sablonos egyöntetű munkáról egyébként is csak az I. és II. osztályban lehet szó. Amikor népművészeti hímzést tanítunk, tág tere nyílik a tehetség kifejlődésének, akkor teljesen a tanuló ügyességéhez és képességéhez méretezhetem a munka nagyságát, a minta megválasztását. Itt már szabadon megnyilvánulhat a tanuló önállósága. Nagy hiba volna, ha az egész osztály ugyanazt a mintát csinálná. Legalább annyi mintáról kell gondoskodni, hogy 3—4 tanulóra más minta jusson.

Tapasztalatom szerint a tanuló munkakedvét rontja az utasítás azon intézkedése, hogy otthon nem dolgozhatik a munkáján. Nagyon lehangoló a tanulóra, ha az iskolában megkezdett munkát otthon is szeretné folytatni és kérését a tanárnak mindig el kell utasítania. Nem lehet a leányt munkakedvre nevelni, ha nem gondoskodunk róla, hogy otthon is kézimunkázhasson. Nevelés dolga, hogy a tanuló ne engedjen kézimunkáján mást is dolgozni, hogy pedig otthon ne rontson, a tanár jelölje ki a tanulónak, hogy mely részletet dolgozhatja ki. Különösen kíváncsi az otthonmunkáltatás a polgári leányiskolai tanulónál, akik közül csak igen kevésre vár a francia, vagy angol nevelő és nem soktól kívánják meg azt sem, hogy napi 2—3 órát töltsön a zongoránál. A legtöbb tanulónak jut naponta legalább 1 óra a kézimunkára, hogy megszokja és megszeresse az otthonlétnek ezt a kellemes szórakozását. Mivel pedig a tanulók között sok van olyan, akik kézimunkatudásukkal később kereseti lehetőséget szereznek, egyenesen kárhózatossá tartom, ha őket az otthoni kézimunkázástól visszatartjuk. Hogy otthon segíthetik a tanulót a kézimunka elkészítésében, nem ok a tilalomra, mert ez a gyanú más tárgyra is megvan, mégis kapnak magyar, meg számtani házi dolgozatot.

Nevelési szempontból is fontos tehát, hogy a tanulót házi munkával ellássuk. Már az első osztályban megkövetelem attól a tanulótól, aki a kötésben nem járatos, hogy otthon gyakorolja és az elkészített munkát be kell mutatnia. Néhány horgolt csipkemintát is készítettek otthon, valamint gyakorolni kell otthon a fehérneműk javítását is. Amikor az iskolában a négyzetes hálólapot készítik, akkor otthon labdahálót készíthetnek, amivel megtanulják a kerek hálózást. A III. osztály legnehezebb munkája a fehérhímzés, ezt az iskolában a rendelkezésre álló idő alatt szinte lehetetlen megtanítani, ezt is otthon gyakoroltatom. Miért ne készíthetnék a tanulók a női ing hátának és vállpántjának aszúrozását otthon. Gyakran megtörténik, hogy a szülők azzal a kéréssel fordulnak hozzám, engedjem meg, hogy leányuk nagyobb méretű munkát (párnát, vagy terítőt) készíthesse, mert azt jobban tudják használni a lakásban. Miért ne engedjük meg? Ha azután ezt a nagyobb méretű munkát a ki-

jelölt időre nem tudja elkészíteni, miért ne lehessen megengedni, hogy azt otthon befejezhesse? Osztályzatot csak az iskolában végzett munka alapján kap, ez pedig nem függ a munka nagyságától, hanem szépségétől, amit minden alkalommal hangoztatok. A IV. osztályban már csak azért is meg kell engedni a munka hazavitelét, hogy minél több népies technikát elsajátíthassanak.

De az iskolai munka hazavitele nevelőleg hathat a család tagjainak ízlésére is.

3. *A polgári leányiskola tantervét úgy kell megalkotni, hogy a fontosabb népművészeti technikákat felölelje.* Meg kell győzni a tanulót, hogy a magyar népművészet oly változatos és formagazdag, oly könnyen átalakítható és tervezhető, hogy minden hasznos tárgy díszítésére felhasználható. A népművészeti technikák között a legkényesebb ízlésű ember is találhat oly szép darabokat, amit lakásába beilleszthet. Olcsó, könnyen tisztítható, mosható, ízléses munkákat állíthatunk a drága, por- és bacillushalmozó, ízléstelen tárgyak helyére.

Népművészeti technikák érdekében a polgári leányiskolák tantervét a következőképen alkotnám meg:

Az I. osztály keresztszemes mintáit úgy választom meg, hogy felhasználom a régi, szép erdélyi varrottasok és szőttesek mintáit, ha az iskola környékén nem találunk hasonlókat. Keresztszemes hímzést sok vidéken készítenek, sok szőttes mintáját is át lehet vinni keresztöltésre. Ezeket a mintákat felhasználhatjuk horgolásra, recére is. Sok vidéken csinálnak eredeti horgolt csipkéket, ezeket is felhasználhatjuk pl. mikor a minták lenézését tanítjuk.

A II. osztályban — egyszerű geometriai formáinál fogva, — felhasználhatjuk a buzsáki hímzést, amit a tanulók szívesen megrajzolnak színes ceruzával. Az egyszerű lánc- és laposöltés mellett több eredeti öltést találhatnak rajta. A létravarrás (aszúr) a legtöbb vidéken megtalálható, úgyszintén a fehérhímzés is. Nagyon szép lyukacsos fehérhímzést találunk a Rábaközben, Hövelyen, Boldogon, Nyitra és Pozsony megyékben. Ezekből néhány könnyebb elemet másoltathatunk a II. osztályban is, előkészítésül a III. osztályra, ahol a fehérenemű hímzésénél felhasználhatók.

A III. osztályban fehéreneműt díszíthetünk sárközi hímzéssel is; könnyű technika, finom, változatos formákkal. Itt taníthatjuk még a kalotaszegi írásost és a torockói hímzést is. Mindkettőnek oly eredeti az ornamentikája és az öltései, hogy érdemes vele foglalkozni.

A IV. osztályban — a most már nagyobb technikai készséggel rendelkező leányokkal — első sorban helybeli, vagy környékbeli népművészetet veszünk. Az eddigiek után ezek már szép és lehetőleg tökéletes munkát készítenek. Az előírt ruha-

varrással kapcsolatban tág tere nyílik a különféle néphímzések ízléses alkalmazásának. Legnagyobb exportunk az ú. n. „Izabella“ blúzokból van. Ezeknek a szabása és varrása igen egyszerű, alkalmat nyújt a darázsolás megtanulására. Hasznos dolog vele foglalkozni, mert kereseti lehetőséget nyújt. Ha marad még idő, akkor csináljanak a növendékek párnákat, terítőket stb. különféle népies technikával.

Az V. és VI. osztályban tanulnának fehérnemű- és felsőruha varrást, begyakorolnák a gépvarrást és szabást, minden évben készíthetnék 1—2 színes népies hímzést.

Összehasonlításként nem lesz érdektelen megismerni a porosz hat osztályú Mittelschule most érvényben levő tantervét (1925.):

VI. (I.) osztály: Horgolás pl. terítő, sapka, kabátka.

Varrás: pl. kötény, munkatáska, gomblyuk.

V. osztály: Foltozás és stoppolás. Felszegés, pl. terítő, zsebkendő.

Harisnyakötés.

IV. osztály: Ruhanevelés javítása. Ruhadarab varrása, pl. mellényke, ing, tornanadrág, blúz.

Finomabb technikák, pl. szegélyek, horgolások, keresztöltések.

III. osztály: Betű- és fehérhímzés. Gépvarrás: a gép kezelése. Egyszerű tárgyak készítése, pl. ágypárna, ing, blúz, kötény.

II. és I. osztály: A gépvarrás folytatása. Ing, nadrág, alsószőknya, blúz, ruha a tanult technikákkal díszítve.

Ez a tanterv nagyjából megegyezik a mienkkel, igyekszik minél több technikát megtanítani. Hogy azonban nem a technikák elsajátítása az egyedüli cél, azt a tantervhez adott utasítás erősen hangsúlyozza. Már a célkitűzésben kiemeli a forma- és színérzék fejlesztését, valamint az anyagismeretben való jártasságot, hogy ezzel ítéletükben biztos fogyasztókká neveljék a tanulóleányokat.

„Der neuzeitliche Nadelunterricht“ című 1929-ben megjelent könyvben olvasom: „Régebben a forma és a szín tanítására nem kellett nagy súlyt helyezni, mert azt anyáink örökölték. De a 19-ik század második felében az emberek elvesztették az örökölt forma- és színérzéküket, azóta megelégszenek az olcsó gyári holmival. Ezen kell segíteni az iskolának. Nagy hiba, hogy sok tanítónő nem nevel ízlésre. Ha ezt a célt az iskolák fokozottabb mértékben fogják követni, akkor a kirakatok ízléstelen holmijai nem találnak vevőre.“ Köztudomású, hogy ezekkel a sablonos, gyári mintákkal a németek árasztották el a világot és tömték meg a mi kereskedéseinket is az ízléstelen mintákkal. Gondoljunk a konyhakészletekre és a festett gobelinlapokra. Igen öröndetes, hogy éppen a németek azok akik erre az ízléstelenségre felhívják a pedagógusok figyelmét és hirdetik, hogy a megújulásnak az iskolából kell kiindulnia.

A következő években talán nagyobb szerepe lesz a kézi-

munkának, mint évek óta volt. A mai szociális helyzetből lehet erre következtetni, mert munkát kell adni az embereknek. Divatbajjöttek a kézzel varrott, kötött és horgolt kesztyűk, a valódi csipkék, mint ruhadísz, az évek óta nem viselt lyukacsos hímzésű ruhák. Ruhadíszul a régi, sablónos minták helyett a magyar néphímzés elemeit kellene felhasználni.

Csak rajtunk, magyar kézimunka tanítónőkön múlik, hogy a sok ízléstelen német holmi kikerüljön a magyar kereskedők kirakataiból és helyükre kerüljenek nagy nemzeti kincsünknek, a magyar népművészetnek, az egész világ által csodált termékei. Ehhez kell, hogy a most készülő új polgári leányiskolai tanterv bennünket segítsen.

Hollóné Hatos Kornélia.

Magyar nyelv.

A -ba, -be és a -ban, -ben rag használata.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

I. Számonkérés.

1. Mi a lecke? (Arany Jánosnak „A vén gulyás temetése” c. költemény ekönyv nélkül.) Állj ki a dobogóra, és szavald el szépen a költeményt! [A szavaló meghajlik az osztály előtt, megmondja a vers címét és megnevezi íróját, azután előadja a költeményt.] Ki tud a szavalathoz hozzászólni? (Egy helyen megakadt, a tanár úr segítette ki . . . Egyik helyen eltévesztette: „Csak egyszer se mondja” helyett úgy mondta: „Még egyszer se mondja” . . . Kissé gyorsan adta elő a költeményt, lassabban kellett volna, mert a temetés is lassú szokott lenni . . . Értelmesen hangsúlyozta, kedélyesen adta elő a különös temetést . . .) A verset úgy kell megtanulni, hogy egyetlen betűt el ne hagyjunk, se hozzá ne toldjunk. A legtöbb szavaló sietni szokott. Erről szokjatok le! Egyébként hangulatosan adta elő a költeményt. [A bírálat után meggyőződöm arról, hogy az osztály megtanulta-e a verset. E célból minél több tanuló bevonásával még egyszer elmondatom a költeményt. A tanulók helyükön maradva mondanak el két-három sornyi részt.] Mondd el még egyszer a költeményt! . . . Folytasd! . . . Folytasd! . . . Látom, örömmel foglalkoztatok ezzel a kedves költeménnyel.

2. Mi volt a házi írásbeli feladat? (Tíz közmondást kellett írni, és meg kell magyarázni jelentésüket.) [Meggyőződöm, hogy elkészítette-e mindenki a feladatot. A padok között végigmegyek, megvizsgálom a füzeteket külső alak szempontjából, és egy-két súlyos helyesírási hibát aláhúzok. Ahol szűkséges, elismerő, vagy kifogásoló megjegyzést teszek.] Halljuk, te mit írtál! (Addig jár a kórsó a kútra, míg el nem törik.) Mit jelent ez? (Ez olyan emberre vonatkozik, aki sokszor tesz valami rosszat, de végül ráfizet, mert kitudódik.) Olvass tovább! (Sok kéz hamar kész. Ez azt jelenti, hogy ha az emberek összefognak a munkában, hamar célhoz érnek.) Tovább! (Okos nem ütközik kétszer egy kőbe. Ez a mondás arra utal, hogy az okos ember nem követi el kétszer ugyanazt a hibát.) No, még egy mondatot! (Rossz fát tett a tűzre. Ez azt jelenti, hogy valami rosszat cselekedett.) Te mit írtál első mondatnak? (Jobb ma egy veréb, mint holnap egy tűzok. Ez a mondás arra utal, hogy ami ma bizonyos, azt ne adjuk oda a holnapi bizonytalanért.) Hogyan hangzik a te utolsó mondatod? (Ebül gyűlt jószág ebül

vész. Jelentése: az igazságtalan szerzemény hamar elúszik.) Mit tanultunk a közmondásokról? (A közmondások életbölcséséget fejeznek ki. A nép több száz, meg ezer éven át bölcs tapasztalatait közmondásokba foglalta. A közmondások — akárcsak a népdalok — szájról-szájra, apáról fiúra szálltak. Rövidek, hogy az emberek könnyen megjegyezhessek. Némelyek rímek, hogy mindenki könnyen megtanulhassa, pl.: Tudja Pál, mit kaszál.)

Valakinek a füzetében aláhúztam egy súlyos helyesírási hibát. [Az illető tanuló jelentkezik.] Mi a hiba? A *futott* szót egy *t*-vel írtam. Ez nem helyes, mert múlt idős ige és előtte magánhangzó van, tehát két *t*-vel kell írni.) Máskor jobban ügyelj, és ne kövess el ilyen súlyos hibát!

II. Az új anyag feldolgozása.

1. Kapcsoló ismételtes.

Melyek a mondat főrészei? Mit tudsz az állítmányról? Mit tanultunk az alanyról? Minek nevezzük azt a mondatot, melyben csak állítmány és alany van? Tudjuk-e magunkat a tőmondatnál mindig értelmesen kifejezni? Miért nem? Mit kell tehát tennünk? (A tőmondatot ki kell egészíteni, ki kell bővíteni.) Mely bővítő mondatrészekkel ismerkedtünk eddig meg? (A tárgygal és a helyhatározóval.) Mit tudsz a tárgyról? Mit fejez ki a helyhatározó? Melyek a helyhatározó kérdései? Milyen szavak alkotják a mondat helyhatározóját? (Ragos szók, névutós szók és határozószók.) Halljunk egy mondatot, melyben határozószó jelöli meg a cselekvés helyét! (Bent jó meleg van.) Elemezd ezt a mondatot! (Mit állítunk? Van. Ez az állítmány. Mi van? Meleg. Ez az alany. Hol van meleg? Bent. Ez a helyhatározó.) Milyen szófaj alkotja a helyhatározót? (Határozószó.) Mi a helyhatározószó? (Egymagában kifejezi a cselekvés helyét.) Mondjatok helyhatározószókat! (Többen: alatt, fölött, mellett, után, kint, bent, stb.) Most mondjatok olyan mondatot, melyben a helyhatározó névutós szó! (A repülőgép elszállt a város fölött.) Elemezd! (Mit állítunk? Elszállt. Ez az állítmány. Mi szállt el? A repülőgép. Ez az alany. Hol szállt el? A város fölött. Ez a helyhatározó.) Mivel fejezted ki a helyhatározót? (Névutós főnévvel.) Mi a névutó? (Határozószó, mely névszóval együtt fejezi ki a cselekvés helyét.) Mondd a mondatot csak az egyikkel! (A repülőgép elszállt fölött.) Most csak a másikkal! (A repülőgép elszállt a város.) Lehet-e valamelyiket elhagyni? (Nem lehet, mert csak a kettő együtt fejezheti ki a cselekvés helyét.) Ki tudna névutós szavakat mondani? (Többen: iskola mellett, szekrény fölött, pad alatt, kocsni után, könyv között, stb.) Most alkossunk olyan mondatot, melyben a helyhatározó ragos szó! (Vasárnap a templomban imádkoztam.) Elemezd! (Mit állítunk? Imádkoztam. Ez az állítmány. Ki imádkozott? Én. Ez az alany. Hol imádkoztam? A templomban. Ez

a helyhatározó.) Milyen szófaj? (Helyhatározó-raggal ellátott főnév.) Mondd a mondatot rag nélkül! (Vasárnap a templom imádkoztam.) Helyes így? (Nem helyes, csak ragos szóval lehet a helyhatározót kifejezni.) Mondjatok helyhatározó-raggal ellátott szavakat! (Többen: városban, falon, hídig, iskolához, fürdőbe, stb.) Mindegy, hogy melyik ragot használjuk? (Nem mindegy.) Mégis akad a ragok között kettő, amit nagyon gyakran fölcseréltek, beszédben és írásban egyaránt rosszul, helytelenül használtak. Ezek a ragok a *-ba*, *-be* és a *-ban*, *-ben*.

2. Célkitűzés.

Most a helyhatározó *-ba*, *-be* és *-ban* *-ben* ragjának helyes használatát fogjuk megtanulni.

3. A nyelvi tény megfigyelése.

Fogjátok meg a tollat! Tegyétek a tollat a padba! Hová tetted a tollat? (A padba.) Mondd egész mondattal! (A tollat a padba tettem.) Hol van a toll? (A toll a padban van.)

Vegyétek kézbe a ceruzát! Dugjátok a zsebetekbe! Hol van a ceruza? (A ceruza a zsebemben van.) Hová dugtad a ceruzát? (A ceruzát a zsebembe dugtam.)

Fogd meg a könyvedet! Vidd az ablakba! Hová vitted a könyvedet? Hol van a könyved? Hová vitte a könyvet? (A könyvet az ablakba vitte.) Hol fekszik a könyv? (A könyv az ablakban fekszik.)

Állj az ajtóba! Hová álltál? Hol állsz? Hová állt Dobó? (Dobó az ajtóba állt.) Hol áll Dobó? (Dobó az ajtóban áll.)

Hol voltunk vasárnap? (Vasárnap a templomban voltunk.) Hová mentünk vasárnap? (Vasárnap a templomba mentünk.)

[A példamondatokat a tanár a táblára, a tanulók pedig a füzetbe írják. A páros mondatokat szándékosan kavarom, egyszer a *hol?*, másszor a *hová?* kérdésre felelő kerül első helyre.]

No fiúk, vizsgáljuk meg a példamondatokat! Elemezd az első mondatot! (A tollat a padba tettem. Mit állítunk? Tettem. Ez az állítmány. Ki tette? Én. Ez az alany. Hová tettem? A padba. Ez a helyhatározó.) Húzzuk alá a helyhatározót! Milyen kérdéssel találtad meg? (Hová?) Irjuk a kérdést a mondat végére zárójelbe! Melyik itt a helyhatározó ragja? (A *-ba*.) Húzzuk alá a ragot! Elemezd ennek a mondatnak a párját! (A toll a padban van. Mit állítunk? Van. Ez az állítmány. Mi van? A toll. Ez az alany. Hol van? A padban. Ez a helyhatározó.) Húzzuk alá! Milyen kérdéssel kerested? (Hol?) Irjuk ezt is a mondat végére! Melyik itt a helyhatározó-rag? (A *-ban*.) Húzzuk alá! Mit tanulhatunk ebből a két mondatból? (A *hová?* kérdésre *-ba*, *-be*, a *hol?* kérdésre *-ban* *-ben* ragot használunk.)

Megjegyzés: A példamondatok további anyagát azonos módon dolgozom fel. A tárgyalás végén a tábla és a füzet képe a következő lesz:

A *-ba*, *-be* és a *-ban*, *-ben* rag használata.

- { A tollat a padba tettem. (Hová?)
- { A toll a padban van. (Hol?)
- { A ceruza a zsebemben van. (Hol?)
- { A ceruzát a zseembe dugtam. (Hová?)
- { A könyvet az ablakba vitte. (Hová?)
- { A könyv az ablakban fekszik. (Hol?)
- { Dobó az ajtóba állt. (Hová?)
- { Dobó az ajtóban áll. (Hol?)
- { Vasárnap a templomban voltunk. (Hol?)
- { Vasárnap a templomba mentünk. (Hová?)

Ezeket a mondatokat elemezve mindannyian megértettétek a *-ba*, *-be* és a *-ban*, *-ben* rag helyes használatát. Mondd el a tanulságot! (A *hová?* kérdésre felelő helyhatározó ragja *-ba*, *-be*, a *hol?* kérdésre pedig *-ban*, *-ben*.) Kétely esetén hogyan döntöd el, melyiket kell használni? (Fölteszem a kérdést: *hová?* kérdésre *-ba*, *-be*, *hol?* kérdésre *-ban*, *-ben* ragot használok.)

4. Azonos példák felkutatása.

Mondjatok *-ba*, *-be* és *-ban*, *-ben* ragos helyhatározóval bővített mondatokat! Most már ne elemezzünk részletesen, hanem csak a cselekvés helye után kérdezzünk! Beszéljen B.! (A madár a fészekbe repül. Hová repül? A fészekbe. A helyhatározó ragja a *-be*, mert *hová?* kérdésre felel.) Mit tud K.? (Egy ember a Tiszába fult. Hová fult? A Tiszába. A helyhatározó ragja a *-ba*, mert *hová?* kérdésre felel.) Halljuk N-t! (Édesanyám a kertben sok virágot gondoz. Hol gondozza a virágot? A kertben. A helyhatározó ragja *-ben*, mert *hol?* kérdéssel kérdeztem.) Tovább F.! (Az iparos a műhelybe dolgozik.) Hol dolgozik? (A műhelybe.) Még egyszer kérdezd! (Hol dolgozik? A műhelyben.) Látod, így helyes. Beszédünkre is vigyázni kell épp úgy, mint írásunkra. Aki nem ügyel beszédjére, hibásan, pongyolán beszél, és úgy is fog írni. Feleljen M.! (A boltban sok mindent lehet kapni. Hol? A boltban. A rag *-ban*, mert *hol?* kérdéssel

találtam meg a helyhatározót.) Még egy mondatot, Sz.! (A fecske ősszel Afrikába költözik. Hová költözik? Afrikába. A helyhatározó ragja *-ba*, mert *hová?* kérdésre felel.)

Most mondatokat ragos főneveket *hol?* kérdésre! (Többen: iskolában, üvegben, kávéban, kútban, stb.) Lássunk néhány *hová?* kérdésre felelő ragos főnevet! (Többen: templomba, kertbe, szekrénybe, pincébe, stb.).

Akire mutatok, az mond egy főnevet. Fölteszem a kérdést, és az illető hozzáteszi a megfelelő ragot. F.! (Fal.) Hol? (Falban.) B.! (Könyv.) Hová? (Könyvbe.) K.! (Felhő.) Hová? (Felhőbe.) M.! (Kosár.) Hol? (Kosárban.) [Igen sok tanuló szerepel, egy *hol?* és egy *hová?* kérdésre az osztály karban felel.]

5. Összefoglalás.

Miről tanultunk a mai órán? (A *-ba*, *-be* és a *-ban*, *-ben* rag használatáról.) Mit állapítottunk meg a *-ban*, *-ben* és a *-ba*, *-be* rag használatáról? (A kettőt nem szabad fölcserélni, *hol?* kérdésre *-ban*, *-ben*, *hová?* kérdésre *-ba*, *-be*, ragot kell használni.) Hogyan fogod ezentúl írásodat ellenőrizni? (Valahányszor a *-ba*, *-be* és a *-ban*, *-ben* raggal dolgom akad, fölteszem a kérdést. Ha *hová?* kérdésre felel, akkor *-ba*, *-be* ragot írok, ha *hol?* kérdésre felel, akkor *-ban*, *-ben* ragot használok.) Mondd el össze-függően a szabályt! Te is! Még egyszer!

6. Alkalmazás.

Házi írásbeli feladat: Hol töltöttem a vasárnapot?

Szántó Lőrinc

Földrajz.

A Föld keringése a Nap körül.

Évszakok és égvővek keletkezése.

Tanítás a polgári fiúiskola III. osztályában (két órai anyag).

Szükséges előismeretek: a Föld alakja, nagysága (fokmérés, fokhálózat), a Föld tengelykörüli forgása. A tanulók már ismerik a leíró földrajzból az éghajlati öveket, az évszakok változását és ellentétességét az északi és déli félgömbön; az időjárás-megfigyelésekkel kapcsolatban tapasztalták a Nap delelési magasságának változását, mely az előbbi jelenséggel kapcsolatos; továbbá tanultak már igen sok olyan leíró földrajzi jelenségről, mely a Nap járásával függ össze. (Esős és sivatagi zónák keletkezése, növényzeti képek kialakulása, a gazdasági élet és a kultúra fejlődésének természeti alapjai stb.). Most az a törek-

vésünk, hogy mindezen jelenségeket csillagászati szempontból még tüzetesebben megvilágítsuk s a Nap és Föld viszonyát, ez elvontnak látszó csillagásztani tételt, mint egyik leglényegesebb kozmikus hatást, szervesen bekapcsoljuk a földfelszín életébe.

I. Bevezetés. 1. Számonkérjük az előző óra tanítási anyagát: Nap napi *látszólagos* útja. (Kelés, delelés, nyugvás.) Napszakok. A Föld tengelykörüli forgása s ennek bizonyítéka. A delelési idő megállapítása. (Gnomon.) A tanulók globussal a kezükben számolnak be az anyagról.

2. *Számoljatok be a Napra vonatkozó megfigyeléseitekről.* Tapasztaltuk, hogy az iskolaudvart szegélyező kerítés árnyéka a télen (decemberben, januárban) déli 12 órakor sokkal hosszabb volt, mint most. (Áprilisban.) Mi volt ennek az oka? Akkor a Nap sokkal alacsonyabban delett. (Ma délben kimegyünk s egy kis cövekkel megjelöljük az árnyék végét. Ezt majd összehasonlítjuk a májusi déli árnyék hosszával.

Miért változik az árnyék hossza? — Mert változik a delelés magassága.

Milyen következményei vannak annak, hogy a Nap különböző magasságban jár? — A beesési szöggel változik a besugárzás erőssége is. Így keletkeztek az évszakok. (Az év különböző hőmérsékletű szakaszai.)

A gyermekek azt is megfigyelték, hogy udvarukról, ablakukból kinézve, *a Nap a különböző évszakokban a látóhatárnak nem ugyanazon pontján kel és nyugszik.* Időnként más fa, vagy háztető irányában látjuk felkelni a Napot.

Megfigyeléseik s tanulmányaik alapján arról is beszámolnak a tanulók, hogy a Nap nyáron nagyobb ívet ír le az égen és hosszabb ideig marad fenn, mint télen. *A besugárzás erőssége* mellett tehát a *besugárzás időtartama* is változik: nyáron hosszabb a nappal, télen pedig rövidebb.

Ez az érdekes jelenség más köntöst ad a télnek, mást a nyárnak, tavasznak és őszenek. A tél hideg fehér takaróját elűzi a mind magasabbra hágó Nap; virágot fakaszt a földön, a fán, majd gyümölcsöt érlel a kertekben, sárguló aranykalászt a mezőkön. Az élők millióit indítja életre s mikor a természet életművét befejezte, őszrefordulóban búcsúzóul sugarait megegy-szer szétönti a tájon, hogy helyet adjon a pihentető télnek.

II. Vizsgáljuk meg ennek az érdekes változásnak az okait.

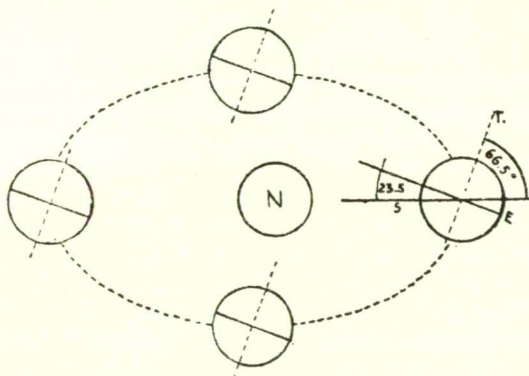
III. 1. A Nap delelési magasságának változása is *látszólagos mozgás.* Valójában *a Föld helyzete változik a Naphoz képest.*

A Föld, tengelykörüli forgása mellett többek között egy másik fontos mozgást is végez: évenként egyszer *megkerüli a Napot* ($365\frac{1}{4}$ nap alatt.) Ezt a mozgást nevezzük *keringésnek.* Mutassátok meg saját magatokon, mi a különbség forgás és ke-

ringés között? Mutassátok meg ugyanezt a globuson. (A kísérletet elvégzik.)

2. *Feladat.* Hordozzatok körül egy égő gyertya, vagy lámpa körül egy $66\frac{1}{2}^\circ$ -os tengelyállású globust. (Ellipszis alakú pályán.) Vigyázzatok arra, hogy a globus tengelye mindig ugyanazon helyzetben maradjon, mint kiindulási helyzete volt, vagyis: kiindulási helyzetével párhuzamosan. Ezt azért kell így csinálnunk, mert a Föld tengelye, keringési pályájának minden pontján az égboltozatnak ugyanazon pontjára, a Sarkesillagra mutat.

E gyakorlat folyamán állapítsuk meg ezeket: melyik a Nap? (A fényforrás.) Hol áll a Nap? — Az ellipszis alakú pálya gyújtópontjában. — Melyik a Föld? Milyen alakú a pálya? *Hol van a pálya síkja? Mekkora az elhajlás a pálya síkja és a Föld tengelye között?* Mekkora szög van a Föld egyenlítője és a pálya síkja között? Mindig, a Föld minden helyzetében (a földpálya bármely pontján) ugyanaz? (Igen.) Rajzoljuk le. (L. 1. ábra.)



1. ábra.

3. Ismételjük meg a fenti kísérletet s most azt figyeljük meg, *hogyan süt a Nap az északi félgömbre, a földpálya különböző pontjain?*

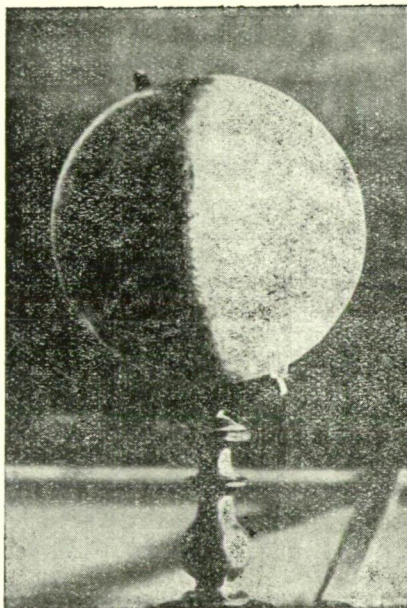
A gyermekek nehézség nélkül megállapítják, hogy az északi félgömb egyszer a Nap felé néz, máskor meg elfordul tőle. *De van olyan eset is, amikor a két félgömb egyenlőképpen világítódik meg.* Vizsgáljuk meg ezeket a kérdéseket közelebbről.

A globust a fényforrás körül a fentiek szerint ismét körülviszük. Most megállapodunk a pályának azon a helyén, ahol a fényforrás az északi és a déli félgömböt egyenlően világítja meg. (A tavaszi és őszi napéjegyenlőség helye.)

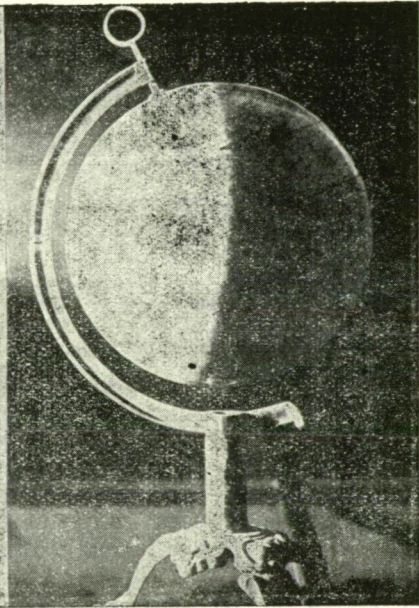
Állapítsuk meg, *mekkora szögben esnek a napsugarak az Egyenlítőre? A sarkokra?* (90° -os, illetőleg 0° -os szögben.) A közbeeső szélességeken (azon a délkörön, melyen éppen delelésben

most a Ráktérítőre esnek 90° -os szögben. A Föld tengelye, északi végével most a Nap felé hajlik, a Nap az északi félgömb felett jár, pontosan a Ráktérítő felett. A Ráktérítő $23\frac{1}{2}^\circ$ -nyira fekszik az Egyenlítőtől. Mekkora szögben kapja tehát a napsugarakat az Egyenlítő? A számítás eredménye: $66\frac{1}{2}^\circ$, vagyis a térítő és az Egyenlítő szögtávolságának megfelelően: $90 - 23\frac{1}{2} = 66\frac{1}{2}^\circ$. Számítással meghatározzuk még néhány helyen a Napsugár be-esési szögét; a Nap delel az északi sarkon június 21-én: $23\frac{1}{2}^\circ$ -on Budapesten: 66° -on. (Március 21-én volt: $90 - 47\frac{1}{2} = 42\frac{1}{2}^\circ$, a Nap kitérése észak felé: $23\frac{1}{2}^\circ$, tehát: $42\frac{1}{2} + 23\frac{1}{2} = 66^\circ$.)

A déli sarok most teljes árnyékban van, a Nap a látóhatár alatt jár $23\frac{1}{2}$ fokkal. — (L. 3. és 5. ábra.)



4. ábra.



3. ábra.

A Nap az Egyenlítőtől északra $23\frac{1}{2}^\circ$ -ra tér ki, innen aztán visszatér. Innen van a név: *Ráktérítő*, *nyári napforduló*. Ez a kitérés a látóhatáron is jól megfigyelhető: télen, nyáron a horizontnak más-más pontján kel a Nap.

6. Vizsgáljuk a fentiek következményeit. Megfigyeljük ismét a megvilágított globust a nyári napforduló helyzetében. (Jún. 21.) Azt látjuk, hogy az északi félgömb párhuzamos köreinek nagyobb ívdarabja a megvilágított földfelületre esik, kisebb ívdarabja pedig az árnyékos félgömbre.

A Föld minden egyes pontjának tengelykörüli forgási ideje egyenlő. (24 óra.) Tehát minden pont, minden város, hosszabb

ideig halad a megvilágított íven, mint a kisebb, árnyékos íven. Természetes, hogy ilyenkor az északi félgömbön hosszabb a nappal, mint az éjszaka. Ezt az egyenletesen megforgatott globuson kitűnően szemlélhetjük.

Észrevevesszük azonban, hogy a sarkkörön túli terület állandóan világos marad. Csodálatos, hogy itt nem is nyugszik le a Nap! Ha az északi sarkpontról végezhetnénk megfigyeléseket, a Napot egyenlő magasságban ($23\frac{1}{2}^{\circ}$) látnók körül-vándorolni, teljes körben az égboltozaton. Minden nappal hossza 24 óra, éjszaka nincs. (Ez így tart tavasztól őszig; 6 hónapig tart a nappal, melyet hat hónapos éjszaka követ.)

Figyeljétek meg a déli félgömböt, mit tapasztalunk itt? Itt nem a nappalok, hanem az éjszakák hosszabbak ebben az időben, a sarkponton pedig márciustól szeptemberig állandó éjszaka uralkodik. A két félgömbön az évszakok ellentétes időben vannak.

Ha a sarkoktól az Egyenlítő felé haladunk, a nappal és az éjszaka közötti időkülönbség fokozatosan csökken, az Egyenlítőn pedig napéjegyenlőség van. Méréssel megállapítjuk a megvilágított globuson, hogy a párhuzamos körök árnyékos és világos íve itt egyenlő hosszú.

Feladat. Mérjük meg Szeged szélességén, a most beállított nyári napforduló helyzetében a párhuzamos kör nappali és éjszakai ívének hosszát! Számítsátok ki ebből, mennyi ideig tart a nappal és éjszaka, ebben az időben, Szegeden? A számítás a következő módon történik: Olvassuk le a globusról ezen ívrészek foknagyságát. Tudva azt, hogy minden pont 24 óra alatt 360° -nyi utat ír le, megállapítjuk, hogy akkor egy óra alatt 15° a megtett út. Egy foknyi út befutásához tehát 4 percre van szükség. A lemért fokszaót szorozzuk meg 4-gyel, megkapjuk a nappal, vagy éjszaka hosszát percekben. (Körülbelüli számítás!)

7. Vigyük át most a globust keringési útján a földpálya ellenkező pontjára. (A téli napforduló helyzetébe.) Figyeljük meg ismét a megvilágítási viszonyokat. Az előbbieknél minden tekintetben az ellenkezőjét tapasztaljuk. — Elvégezzünk még néhány, az előbbiekhöz hasonló mérést és számítási példát. (L. 4. és 5. ábra.)

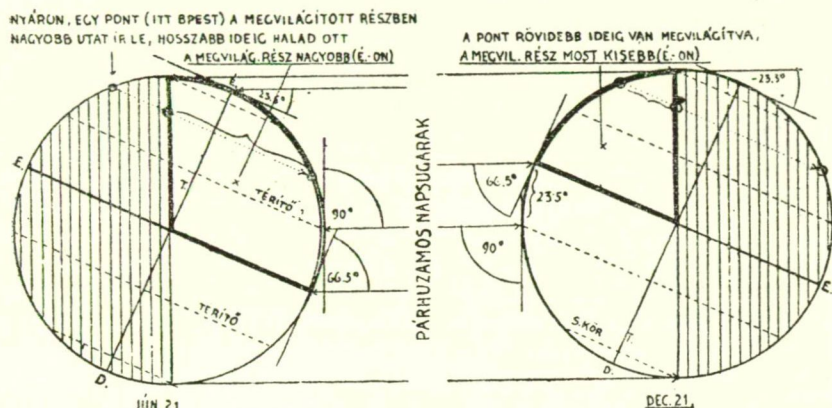
IV. Miután legfontosabb megfigyeléseinket elvégeztük, összefoglalásképpen rajzoljuk le a tapasztaltakat. (L. 5. ábra.)

A globuson is láttuk, de a rajzban is jól megfigyelhetjük, hogy a mi nyarunkon a Nap az északi félgömb felett jár, sugarai nagyobb szögben érkeznek a földfelszínre, mint a déli félgömbön. Mi ennek a következménye? Mi az oka az évszakok keletkezésének és váltakozásának?

A Nap látszólagos útja (*nappálya*) a globusra is rá van

rajzolja. Leolvasható róla, hogy az év valamely részében milyen szélesség felett jár a Nap.

Mutassátok meg a globuson azt a területet, mely felett az év valamelyik részében 90° magasságban delel a Nap! Ez a terület a két térítő között fekszik. Hogy nevezzük a Földnek ezt a részét? (Forró öv.) Miért? Mikor jár a Nap a Ráktérítő felett? (Jún. 21.) Mikor a Baktérítő felett? (Dec. 21.) Mikor áll az



5. ábra.

Egyenlítő felett? (Március 21. és szept. 23-án.) Ennek következtében a két térítő közötti terület fokozottan felmelegszik.

Figyeljünk meg egy hőmérsékleti térképet! Azt látjuk, hogy a forró övön 30° -os évi hőmérsékleti görbék (izotermák) vonulnak végig. Nálunk pedig 10° az évi középhőmérséklet. A fokozott felmelegedés a napsugár nagyobb beesési szögének a következménye.

Mi származik ebből a nagymértékű felmelegedésből? Erre vonatkozólag a következőket állapítjuk meg.

A földfelszíntől felmelegített levegő az Egyenlítő tájékán felemelkedik (a passzát cirkuláció felszálló része), ezzel kapcsolatban kialakul a már jól ismert „mindennapos esők öve”. A nagy meleg és a tömeges csapadék ebben az övben dús növényzetet és különleges életet fakaszt; odább északra és délre a szavanyagi övek (a passzátkörzés leszálló ága; nagy légnyomású helyek) és azok sajátos élete alakul ki. A Nap vándorlásával kapcsolatos a mediterrán éghajlat alakulása (nyári szárazság, téli esők). A passzáatok hatalmas légköri mozgata meg a tenger víztömegeit. A tenger áramlása sok esetben az emberi élet döntő irányítója. (Pl. Észak-Európában.) Végeredményben a passzáatok idézik elő a nyugati légáramlatokat is, melynek hasznát Európában közvetlenül tapasztaljuk.

A forró öv két oldalán helyezkedik el a két mérsékelt öv. Mutasd meg a hideg éghajlati öveket! Jellemezd ezek éghajlatát! Miért kisebb ezek hőmérséklete, mint az egyenlítői tájaké? Milyen következményei vannak e különbségnek? Melyik éghajlati terület a legalkalmasabb az ember életére és művelődésének fejlődésére?

V. Ismételd el azt, amit a Föld napköri keringéséről tanultunk. Feleljetek a következő kérdésekre. Mi lenne akkor, ha a Föld tengelye a földpálya síkjára merőlegesen állana? Ha a Föld nem keringene a Nap körül? Ha a Föld tengelye elfordulna? Ha nem gömbalakú, hanem pl. hengeralakú volna a Föld?

Minden úgy van jól, ahogy van. A mai állapotok a legcélszerűbbek. Végtelen sok változatosság mutatkozik a Földön. A természet elmúlhatatlan szépségében, változatos gazdagságában, az élet elmúlásában és újrakelésében a mindennekefelett álló bölcs Hatalom nyilatkozik meg, ki a száguldó világokat kormányozza.

Kendoff Károly.

Természetrajz.

A mezei zsálya.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

A mezei zsálya tanításával igyekszem bemutatni a természetrajzi oktatás főkövetelményét, miszerint eredményes munkát csak a biológiai szempont kihangsúlyozásával végezhetünk. — A mezei zsálya tanítása kitűnő példája annak, hogy miképpen alkalmazkodik egy tipikusan szárazságtűrő növény a mostoha talajviszonyokhoz és az erős napfényhez. Az árnyékkedvelő harasztokról leközült tanításom (A Cselekvés Iskolája II. évfolyam 5—6. szám) egybevetésével domborodik ki élesen a két különböző életkörülmény között élő növény igazi karaktere. — Tanításomban kidomborítom az öntevékenység elvét, azaz kerülöm a közlést és tápot adok a gyermek lelki és testi aktivitásának.

A tanulóknak már van a mezei zsályára vonatkozólag néhány előzetes megfigyelésük, melyeket a kirándulásokon és az iskola növénykertjében szereztek. Ismerik előfordulási helyét és megfigyelték, mint csapódik a kicsapódó porzó a méhecske hátára.

Szemléltető eszközök:

Egy-egy tanuló részére: Leveles és virágos szár, mit a tanu-

lók magukkal hoztak (esetleg a növénykertből látjuk el őket).

Tanár részére: Gyökeres példány, kölnivíz, mikroszkópi készítmény a szár keresztmetszetéről, a virág falemezből készült modellje, az előző évek tanulóinak lemezzapapírból készült virágmodellje, — kémcső, borszeszlámpa, gyújtó (szájöblögető víz készítéséhez), elsárgult ernyős olocsány, vagy egyéb elszáradt egy-nyári növény.

Az óra lefolyása.

I. Előkészítés.

a) *Számonkérés.* (A mezei pipacs.) A tanulók az alábbi kérdésekre felelnek: Hol él? (Főleg a búzatáblában, — de a mezőn is gyakori. — A búzatáblában magasabbra nő, mint a mezőn, mert különben nem vennék észre a rovarok.) Hogyan tud megélni a búzatáblában? (A búzatábla talaja száraz, s a gabonaszálak között megszorul a meleg, — és mégis meg tud élni, mert a vízzel jól gazdálkodik: a mélyenjáró és dúsan elágazó gyökérzetével összegyűjtött nedvességet hasogatott (kiszűrt) szöszös és viaszos leveleivel lassan párologtatja el.) Hogyan védekezik az állatok ellen? (A szösz és a keserű tejnedv védi meg különösen a csigák ellen.) De van a tejnedvnek más szerepe is! (Ha megsérül a növény, akkor a kicsurgó cseppnyi tejnedv, a levegőn gyorsan a sebre száradva, behegeszti a sebet és így megvédi a növényt a fertőzéstől, akár csak a seben megalvadott vér is.) Szaporodása. (A kalász magasságáig felemelkedő nagy és élénk színű virágra a méh hamarosan rátalál. A szirmok alján lévő fekete foltok (hamis mézút) lecsalják a méhet a virág aljára, hol azonban mézet nem talál. Keresgélés közben a meg rázott porzókból kihulló és a virág alján összegyűlt virágport kefések lábjaival a kosárákba gyűjti (az első őszi virágos növény tárgyalásánál a virágok megporzásánál oly fontos szerepet játszó méhecskének kosárával és kefével felszerelt 3. pár lábát, valamint szöszös nyaló nyelvét mikroszkópi készítményen már szemléltettem). A virágporral beszórt szöszös testű méh nyomban felkeres egy másik virágot, aholis, a széles és ragadós ülő bibén megpihenve, elvégzi a megporzást. (A táblánál rajzolva felel a tanuló.) (Termése: likakkal nyíló tok. — Az elszórt magvak az ősszel elvetett gabonával egyidejűleg kihajtanak, — ezért nehéz az irtása.)

b) *Élménynyújtás.* Felmutatom a mezei zsálya gyökeres példányát. (A mezei zsálya.) Jól emlékszem, nem győztetek csodálkozni ennek az ibolyaszínű virágnak az érdekes megporzásán. (A nyalakodó méhet a kicsapódó porzó hátbavágta.)

Utánozzátok ceruzaheggyel a virágba furakodó méhet (Most is kicsapódott a porzó s a ceruzára virágpor rakódott.) Így jár bizony a torkoskodó: bunkósbottal verik hátba. Abba is hagyja hamarosan a nyalakodást és menekül. De már abban a pillá-

natban el is felejtí a hátbaverést és nyomban rátelepszik egy másik virágra. („Sokkal nagyobb öröm az a kis méz, mint amilyen kellemetlen az a kis hátbaverés” — mondja az egyik tanuló.)

c) *Célkitűzés.* Ismerkedjünk meg ennek a furfangos növénynek az életével.

II. Tárgyalás.

a) *Szárazságtűrő.* Honnan gyűjtöttétek be a növényeket? (Utak és töltések mentéről.) Kizárólag napos helyen él. Márpedig napos helyen miben szegény a talaj? (Nedvességben.) Vegyétek alaposan szemügyre ezt a gyökeres növényt, — és olvassátok le róla, miért tud a szárazsággal dacolni? (50—60 cm mélyen járó gyökérzet.) Nagyon helyes a megfigyelésetek, de még egyebet is megfigyelhettek rajta. (A tőlevelek alkotta levélrózsa beárnyékolja a talajt. — A szár felsőbb levelei fokozatosan ki-sebbednek és keresztben átellenesek (mint a már tanult piros árvacsalánnál); nem árnyékolják be egymást.) Vizsgáljátok meg az előttek lévő leveles száron a leveleket. (A szöszös levelek a nehezen összegyűjtött vizet lassan párologtatják el.) Hogyan igazolod, hogy a szösz véd a túlerős párolgás ellen? (Két meg-nedvesített itatóspapír közül az egyiket beszórom vattával és mindkettőt kiteszem a napra: a vattával beborított nem szárad meg.) (Az ibolyánál végeztük.)

Dörzsöljétek meg ujjaitok között a levelet és szagoljátok meg. (Erősszagú.) A levelekben állandóan párolgó, ú. n. illanó olaj van.

Kísérlet. Kölnivízzel bedörzsölöm egynéhány tanuló arcát. (Hűsít.) De csak meddig? (Amíg párolog.) Mire használják a kölnivizet? („Illatósítószer, — de nagy hőségben arra is jó, mert lehűti a bőrt és nem izzad az ember” — mondja az egyik tanuló.) Láttok-e valami hasonlóságot a kölnivizes nő és az olajos levelű zsálya között? (Párologtatja az olajat, miáltal lehűti a leveleit és környezetét és így kevés vizet párologtat el.)

Részletösszefoglalás: Miért tud a szárazsággal dacolni?

b) *A szár.* Becsüljétek meg a növény földfeletti magasságát. Mérjük is meg. (50—60cm.) Mérjük meg a szár vastagságát is. (2—3 mm.) Hányszorta magasabb, mint a vastagsága? ($600:3=200!$) És a Fogadalmi-templomé? ($100:10=10!$)

Miért nem törik el a karcsú szár az erős szélben? (A már megismert piros árvacsalánnál kísérletileg igazoltuk: Bütykös, ízekre osztott, négyzögletes szára van, mint a piros árvacsalánnak.) Vágjátok át a szárát. (Belseje azonban nem üres, mint a piros árvacsaláné, hanem laza, szinte súlytalan béllel van kitöltve.) Igazold, hogy az ízekre osztott szár erősebb. (Ugyanolyan vastag, de rövidebb pálcát nehezebb eltörni.) Igazold, hogy a belül üres, vagy a laza béllel kitöltött szár (kukoricánál is!)

nehezebben törik el. (Egyenlő hosszú és egyenlő súlyú üvegrudat és üvegcsövet állványba szorítottunk, s az üvegcső és üvegrúd kiálló végére akasztott súly alatt (2 dkg) a cső csak meghajlott, míg a rúd eltörött.)

Mikroszkópi szemléltetés a szár keresztmetszetéről.

Mire szolgálnak a szár élein lévő rostok? (Erősítésre.) Bizonyára megfigyeltétek a Fogadalmi-templom előtt álló Demeter-tornyot. (Szögletes és az éleken erősítő bordafalak vannak.)

Részletösszefoglalás: Hogyan küzdi le a szél tépő hatását?

c) *A virág.* A szárát is szöszök borítják. (Gátolja a párolgást és véd az állatok ellen.) De van más szerepe is! (Nehogy a mászkáló és mézet kutató hangyák a virágba jussanak. A megporzást csak röpködő rovarok végezhetik.) A légy is repülő rovar és még sem tudja megporozni! (Csupán az erőstestű(!) méhecske és a dongó képes erre.) Hogy miért csak ők, azt nyomban megértitek, ha megismeritek előbb a virág szerkezetét.

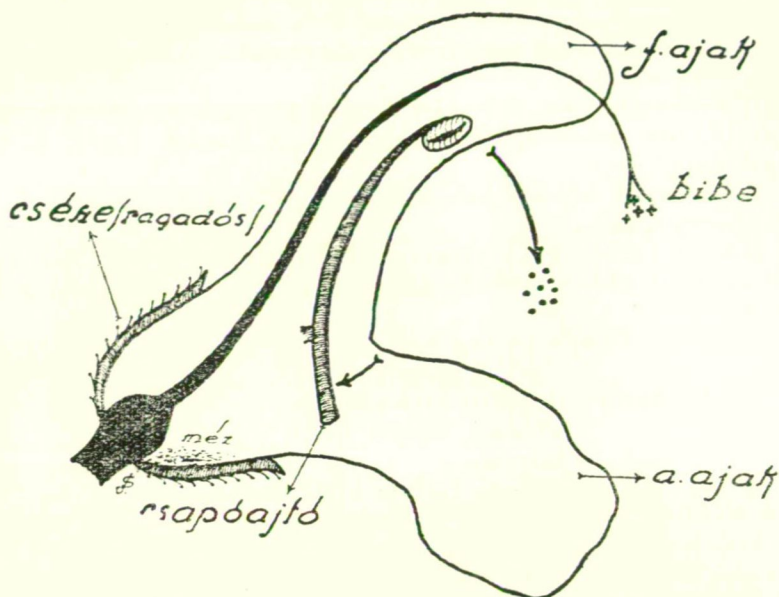
Miért csoportosul ennyi sok virág a szár felső részén? (Egyesülésben az erő!) Állapítsátok meg a nyílás sorrendjét! (Alulról fölfelé: alól termések, tetején bimbók.) Tépjetelek le egy virágot. Részei? (Kocsány, ragadós(!), csésze, pártá.) Szedjétek szét az egyes virágrészeket, tegyétek a füzetre (Ez is ajakos virág: alsó és felső ajak.) Keressétek meg a porzókat. (Kettő, a felső ajak alatt: védve van a virágpor a nedvességtől.) Keressétek meg a termőt. (A termő magháza a sarkantyúban van.) Nyaljátok meg a sarkantyú belsejét. (Itt van a méz.) Figyeljétek meg a porzó szerkezetét! Melyik az a rész, amit ceruzaheggyel megnyomtunk? — (A porzóknak ez a nyúlványa zárja el a méh elől is a mézet. Csak az erőstestű és hosszúnyelvű méh és dongó juthat el a mézhez.) Mire szolgál az alsó ajak? (A virágra szálló méh a széles alsó ajkon megpihen, jól megkapaszkodik és fejével benyomja a csapóajtót.)

A modell szemléltetése. Rajzoljuk le a virág szerkezetét.

Mire való ez a furfangos berendezkedés? Lehetséges-e ennél a virágnál önmegporzás? (Nem, mert a porzók lejjebb állanak, mint a bihe.) De van ennek egy másik akadálya is! Ugyanabban a virágban nem egyszerre érik meg a porzó és a termő: a porzók hamarabb megérnek, mint a termő. A termő csak akkor érik meg, amikor az érett virágport a méh elhordta. Mindaddig, amíg a termő éretlen, a felső ajak eresze alá húzódik, amikor azonban már megérett, mindjobban kikandikál és . . . (Várja a virágporral megrakódott méhet.) Miért van csak 2 porzója? (Kévs virágporral is biztosítva van a megporzása.)

Részletösszefoglalás: Mihez alkalmazkodott a mezei zsálya virágszerkezete? (A méháltali megporzáshoz.) Kísérd el a méhet a virágba.

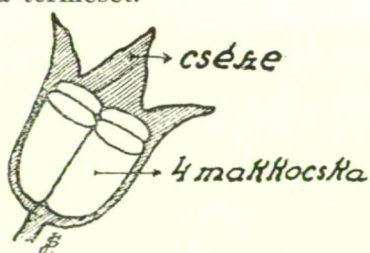
d) *Termése.* Mi történik a bibén rekedt idegen virággal? (Nyúlványt bocsájt a magkezdeményhez, s azt megtermékenyíti: a magkezdeményből csírával bíró mag, a magházból pe-



dig termés képződik.) Keressetek termést a száron. Szedjétek szét. (A 4 kis termést a csészelevelek védik.)

Az érett termések könnyen leválnak és szétszóródnak. A földön fekvő termések burka elnyálkásodik. (Odargaszatja a termést a talajhoz s ezzel elősegíti a csírázást.) Hogyan gondoskodik tehát az utódairól? (Terméseivel.)

Rajzoljuk le a termését.



Szemléltetés: Ez az elszáradt növény az ernyős olocsány, ez a zöld pedig a zsálya. Mindkettő sok termést érlelt és szórt már szét és íme: az egyik elsárgult, a másik pedig még üde zöld. (Az olocsány csak magvakkal szaporodik, a zsálya bizonyára földalatti részével is; tovább zöldel, tovább gyártja leveleiben a tápanyagot, amit földalatti részébe raktároz, hogy a többől

távasszal clőtörő új növény az élet első napjaiban tudjon mi-
ből táplálkozni.) Évelő.

Részletösszefoglalás. Az utódok biztosítása.

e) *Védelme.* Késő őszig nyugodtan dolgozhatnak a levelek,
mert a legelésző állat nem tesz kárt bennük. — Izleljétek meg a
levelet. (Keserű.)

f) *Felhasználása.* A levelek keserű anyagát az ember kioldja
és az oldatot orvossággként használja. A levelek főzete kitűnő
szájöblögető szer.

Kísérlet: A levelek kifőzése.

III. Összefoglalás.

Házi feladat: 1. A virág modellje papirosból. (Csak egy-
néhány ügyesebb tanuló csinálja meg.) 2. Szájöblögetővíz ké-
szítése.

A tanuló füzete az óra végén:

A mezei zsálya.

Szárazságtűrő: mélyen járó gyökér.

szösös, olajos levél.

törőzsa.

A fény kihasználása: fölfelé kisebbedő és keresztben átél-
lenes levelek.

Védelme a szél ellen: laza belsejű, rövid ízekből felépített
négyyszögletes szár, élrostok.

Megporzása: (A virág rajza.)

Termése: (A termés rajza.) Évelő.

Alkalmazása: A levelek főzete — szájöblögető víz.

Jeges Sándor.

Mennyiségtan.

A magyar egyenesadók.

I. rész.

Tankönyveink a százalékszámítás gyakorlati alkalmazásá-
nál az állami egyenes adókra vonatkozó számításokat is feldol-
gozzák. Kétségtelen, hogy éppen a polgári iskolai tanulókra néz-
ve az adókra vonatkozó tudnivalók közlése gyakorlati szempont-
ból igen nagy jelentőségű; a polgári iskolából kikerülő ifjak,
mint önálló gazdák, iparosok és kiskereskedők az adózás problé-
máival közvetlen kapcsolatba jutnak. De a középiskola alsó négy
osztályában is úgy kellene megválasztani a számtani anyag
tárgyköreit, hogy azok az étellel s így elsősorban a gazdasági
étellel szervesebb kapcsolatba jussanak.

Minden közületnek s így az állami gazdálkodásnak is a he-
lyesen összeállított költségvetés az alapja. A költségvetés be-

vételi forrásait elsősorban az adók alkotják. Az utóbbi évek abnormis gazdasági viszonyai az adózás terén is szövevényes újításokat hoztak létre. Hazánk mai adórendszere is komplikáltabb a háborús évek előtti kiegyensúlyozott gazdasági élet adórendszerénél. Evről-évre újabb változtatások történnek az adózásra vonatkozó törvényekben és rendeletekben. Ez vezetett arra, hogy a tankönyvek régebbi adatai helyett a legújabbakat közöljem. Összeállításom természetesen elsősorban a szaktanároknak szól. Az az elgondolásom, hogy a szaktanárnak még akkor is tisztában kell lennie az idevonatkozó anyag főbb rendelkezéseivel, ha az adózásokra vonatkozó tudnivalókból a tanulókkal csak a legszükségesebbeket közölhetjük. Mostani tanulmányomban a földadóval és házadóval, — a következőkben pedig az általános kereseti adóval, az alkalmazottak kereseti adójával, a jövedelem- és vagyonadóval, a társulati és tantiémadóval és a tőkekamatadóval fogok foglalkozni.*

Az adók gyakorlati kiszámítását néhány jellegzetes példán is bemutatom.

A polgári iskolák tanáraitra nézve különben is fontos, hogy az adózási kérdésekben bizonyos tájékozottsággal birjanak. Ilyen ismeretek birtokában a gazdasági élet sok problémáját és az élet szociális kérdéseit is megértőbben szemlélhetjük.

* * *

A magyar egyenes- vagy alapadókat általában három csoportra oszthatjuk:

a) *Tárgyi, vagy hozadéki adókra*, ilyenek: a földadó, a házadó, az általános kereseti adó, az alkalmazottak kereseti adója, a társulati- és tantiémadó és tőkekamatadó. A hozadéki adók kivételénél — tekintet nélkül az adózó személyi viszonyaira, — tisztán a hozadék forrását veszik tekintetbe;

b) *Személyi, vagy jövedéki adók*: ilyen a jövedelemadó, amikor az adó a személyes jövedelemre vettetik ki:

c) *Vagyonadók*: ilyen a vagyonadó, amikor az adóalapot az adózó vagyonának értéke képezi.

Az állami egyenes adók után még *járulékos pótdadókat*, illetőleg *pótdójellegű szolgáltatásokat* is kell fizetni, melyek mindig az állami egyenes adók után igazodnak.

Ilyenek: a községi- és a vármegyei pótdadó, az útdadó, a nyilvános betegápolási és gyermekgondozási pótdadó, a mezőgazdasági kamarai illeték, a kereskedelmi és iparkamarai illeték, a

* Az anyag összeállításánál a következő munkákat használtam: Dr. Szepes Mihály: *Adóügyi Kiskáté*, 1936. Dr. Klug Emil—Dr. Pongrácz Jenő: *Az adók*, 1936. Lammel L. Károly: *A mérlegképes könyvelő*, irodai kalauz. Dr. Fejérváry Bertalan—Graváts Ferenc: *Adóügyi Zsebkönyv*, 1930. Tóth József: *Utbaigazító adó- és illetékügyekben*, 1936.

házbérfillér, a szemétfuvarozási illeték, az inségjárulék, a rok-kantellátási adó és a rendkívüli adópótlék.

A földadó.

A földadó alá tartozik minden gazdaságilag használható földterület még akkor is, ha azt tényleg más célra fordítják.

A nem művelhető és nem használható terméketlen területek, pl. tavak, folyók, vízmosások, köomlások, kopárságok, stb. *földadó alá nem tartoznak.*

Földadó alól mentesek: a közutak, dülőlutak, utcák, terek, beépített háztelkek, udvarok, csatornák, védtöltések, temetők, tanításra szolgáló fa- és szőlőiskolák, végül a mesterséges halastavak.

A földadót az ingatlan tulajdonosa, illetőleg annak hasznélvezője fizeti.

Az egyes községek területeinek nagysága, ezek művelési ága és felosztása a birtokívekben van nyilvántartva, ezeket *kataszteri birtokíveknek* nevezzük. Ezek a birtokívek minden község előljárósnál és minden kerületi pénzügyigazgatóságnál megvannak és azokat bárki megtekintheti.

A földadót a kataszteri tiszta jövedelem után kell fizetni. A kataszteri tiszta jövedelmet a kataszteri birtokívek tüntetik fel. A kataszteri tiszta jövedelmet a művelési ágak és minőségi osztályok szerint bizottsági becslés útján állapítják meg. A becslésnél a birtok tiszta jövedelme jön számításba, amit úgy kapnak meg, hogy a birtoknak normális termés mellett várható össz-jövedelméből a gazdálkodás termelési költségeit levonják.

A földbirtokok hét művelési ágba vannak felvéve, melyek a következők: szántóföld, kert, rét, (kaszáló), szőlő, legelő, erdő, nádas. A kataszteri tiszta jövedelem a művelési osztályok szerint váltakozó; szántóföldeknél: 25, 20, 17, 14, 9.50, 6.40, 3.60 és 1 aranykorona; kerteknél: 30, 25, 17, és 7.60 aranykorona; rétnél: 19, 13.50, 9.50, 5.20, 3.20 és 0.50 aranykorona; szőlőnél: 30, 20, 19, 10 és 7.60 aranykorona; legelőnél: 12, 7.80, 5, 2, 0.60 aranykorona; erdőnél: 5.60, 3.80 és 1.40 aranykorona; nádasnál: 25, 16 és 8 aranykorona. A kataszteri osztályozás kiigazítását a mezőgazdasági kamarai szaknyilatkozat alapján a pénzügyigazgatóságához beadott kérelmek alapján lehet kérni.

A földadó kulcsa (nagysága) 1930. évi január hó 1-től a pengőértékben megállapított kataszteri tiszta jövedelem 20%-a (1925. december 31-ig 25%-o volt), illetőleg az aranykoronában kifejezett kataszteri tiszta jövedelem 25.2%-o-a.

Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy ha valakinek például 5 kataszteri hold szántója van és ennek megállapított kataszteri jövedelme holdankint 20 aranykorona, vagyis összesen 100 aranykorona, akkor ennek 20%-a: tehát 20 aranykorona lesz a földadó, illetve pengőre átszámítva 20×1.16 pengő, azaz 23 pengő 20 fillér.

A földadót a kataszter alapján községenként a pénzügyigazgatóságok, egyénenként pedig a földkivetési lajstromban a községek, városokban a városi

adóhivatalok vetik ki, mégpedig az adózó év február havának végéig. Az adózókat az adókiivetésről az adóívek kézbesítése útján értesítik. A kiivetés ellen az adóív kézbesítését követő 15 napon belül a pénzügyigazgatóságoknál lehet fellebbezéssel élni. A fellebbezést a kir. adóhivataloknál írásban kell benyújtani. A pénzügyigazgatósági határozat ellen a közigazgatási bizottság adóügyi bizottságánál, ez ellen pedig végső fokon a m. kir. közigazgatási bíróságnál lehet panasszal élni.

A földadót negyedévenként kell fizetni.

Elemi csapások esetén a földadónak egészben, vagy részben való törlését lehet kérni. Ilyen elemi csapás: a jégeső, árvíz, tűz, fagy, szárazság, rozsdás és burgonyavész, a hőítés és a mezei egerek által okozott károk. Szőlőkre nézve: szőlőtetű, szőlőmoly, bagolypille, rovarok, fakórothadás, peronoszpóra és a fagy által okozott károk. A károsodások a községi előljárásságoknál (városi adóhivataloknál) írásban 15 nap alatt jelentendők be. A károsult földek termékei a kárbecslési eljárás befejezéséig nem takaríthatók be. A kárfelvételt a városi adóhivatal, vagy a községi előljárásság eszközli, a kárbecslést pedig a pénzügyigazgatóság kiküldött tisztviselőjének elnöklete alatt az illetékes városi vagy községi bizottság. A kárbecslés megtörténte nélkül, az elemi csapások által okozott károk nem téríttetnek meg. Az elemi kár címen elengedhető adóösszeget a pénzügyigazgatóság állapítja meg s a jegyzéket az illető községi (városi) adóhivatal 15 napi közszemlére teszi ki. A pénzügyigazgatóság határozata ellen fellebbezésnek van helye.

Az olyan földterületek, melyek terméketlenségüknél fogva még nem voltak földadó tárgyai s csak nagy költségekkel váltak gazdaságilag használhatókká, *ideiglenes adómentességet élveznek*. Az ideiglenes adómentességet a községi előljárásságokhoz (városi adóhivatalokhoz) beadott kérelmek alapján a pénzügyigazgatóságok állapítják meg. Ideiglenes adómentességet élvezhetnek egyes erdősített területek a kitermelés megkezdéséig, a szőlőknél egyes újonnan létesített szőlőtelepek 6—10 évig.

Meg kell említenünk még, hogy az 1934. évi 5600/M. 5. számú rendelet alapján egyes kisebb birtokosok földadóját részben, vagy egészben a mezőgazdaság nehéz helyzetének megkönnyítése végett az 1934/35. évben, illetőleg az 1935/36. gazdasági évben az ú. n. *segélyalapból* megtérítik.

Valamint külön rendeletek intézkednek az ú. n. *gazdaadósok* adófizetési kedvezményeiről, ha birtokaikat bizonyos feltételek mellett a telekkönyvi hatóságok védett birtokká nyilvánították. A *védett-birtokok* ellen, ha azok a részükre előírt adófizetési kedvezményes szolgáltatásokat pontosan teljesítik, nem lehet árverést elrendelni. A védett birtokok adófizetési kedvezményeinek nagyságát és adóhátralekaiknak mikénti kezelését külön pénzügyminiszteri rendeletek szabályozzák.

A földadó után járulékos adókat is kell fizetni. Ezek a következők: a) nyilvános betegápolási és gyermekgondozási pótagó; b) községi pótagó; c) a vármegyei pótagó; d) a rokkantellátási adó; e) az útagó; f) a mezőgazdasági kamarai illeték; g) a vízszabályozási járulék, (ártéri adó).

A betegápolási adó a nyilvános betegápolás és gyermekvédelem céljaira szolgál. Az adó kulcsa jelenleg a földadó 16%-a,

vagy ami ugyanaz a kataszteri tiszta jövedelem 3.2%-a.

A *községi pótdadó* a községi háztartás fedezésére szolgál, ha a község (város) fenntartásának biztosítására megfelelő jövedelmi forrásokkal nem rendelkezik.

A *pótdadó a földadó után általában 50%-nál nagyobb nem lehet*, de a községi háztartás szükséglete szerint a belügyminiszterrel egyetértőleg 50%-nál nagyobb pótdadót is engedélyezhet. A költségvetési szükségletekhez képest a községi pótdadót az egyes községek (városok) állapítják meg. Budapesten pontosan 50%, Szeged sz. kir. városban ezidőszerint 70% a községi pótdadó.

A *vármegyei pótdadó* a vármegyék háztartási költségvetési hiányainak fedezetére szolgál. Az 1924. évben megszűnt vármegyei pótdadót az 1932. évi kormányrendelet állította vissza. A *vármegyei pótdadó kulcsát*, (nagyságát) a belügyminiszter és a pénzügyminiszter hozzájárulásával a törvényhatósági bizottság állapítja meg. (Csongrád vármegyében a megyei városokban 12.5%, a községekben 31.9% a vármegyei pótdadó.)

A *rokkantellátási adó* a világháború hadiözvegyeinek, a hadiárvának és hadirokkantaknak segélyezésére szükséges összegek előteremtésére szolgál.

A Károly csapatkeresztesek a rokkantellátási díjnak a felét fizetik, a hadirokkantak, hadiözvegyek és hadiárvák a rokkantadó alól teljesen mentesek. A *rokkantadó* nagysága a földadó után is *általában 10%*, ha azonban a földadó, házadó, társulati- és tantiémadó, az általános kereseti adó, a jövedelem adó és vagyonadó együttes összege *240 pengőn alól van*, akkor a rokkantellátási adó nagysága nem állandó, hanem a fenti adók együttes összege után *skálaszerűen változik*. A szolgáltatban lévők rokkantellátási adóját az alkalmazotti kereseti adó után szintén skálaszerűen állapítják meg.

Ha a felsorolt adók együttes összege:

legfeljebb 10 P, akkor a rokkantellátási adó	—	20 P
ha 11—20 P	— — — — — — — —	— 40 P
21—30 P	— — — — — — — —	— 60 P
31—40 P	— — — — — — — —	— 90 P
41—50 P	— — — — — — — —	1.20 P
51—60 P	— — — — — — — —	1.60 P
61—70 P	— — — — — — — —	2.— P
71—80 P	— — — — — — — —	2.60 P
81—90 P	— — — — — — — —	3.20 P
91—100 P	— — — — — — — —	4.— P
101—110 P	— — — — — — — —	5.— P
111—120 P	— — — — — — — —	6.— P
121—130 P	— — — — — — — —	7.— P
131—140 P	— — — — — — — —	8.— P

141—150 P	— — — — — — — —	9.— P
151—160 P	— — — — — — — —	10.— P
161—170 P	— — — — — — — —	12.— P
171—180 P	— — — — — — — —	14.— P
181—190 P	— — — — — — — —	16.— P
191—200 P	— — — — — — — —	18.— P
201—220 P	— — — — — — — —	20.— P
221—240 P	— — — — — — — —	24.— P

Ha 240 P.-nél több, akkor a rokkantellátási adó 10%.

A szolgálatban állók rokkantellátási adóját az alkalmazottak kereseti adójának tárgyalásakor közöljük.

Az útdadó a törvényhatósági és községi közlekedési és köz-útak kellő karbantartásának költségeire szolgál. Mivel az utak fenntartásának kötelezettségét a törvényhozás a törvényhatóságokra hárította, az útdadó nagyságát a törvényhatóságok szabják meg. Nagysága a legtöbb törvényhatóságban általában 10%. (Csongrád vármegyében 13%, Budapest 1.5% az útdadó.)

A mezőgazdasági kamarai illetéket a mezőgazdasági kamarák fenntartási költségeire a földművelésügyi minisztérium hozzájárulásával a mezőgazdasági kamarák vetik ki. A mezőgazdasági kamarai illeték nagysága a földadó után, annak legfeljebb 4%-a. A földhasznbérletek után az általános kereseti adó 2%-a. Az erdőbirtokok után nem jár kamarai illeték. Az 1935. évben az Alsó-Dunántúli mezőgazdasági kamara területén a földadó 3%-a, a többi kamarák területén a földadó 2.5%-a volt.

Vízszabályozási járulék. A közérdekű vízszabályozási társulatok az érdekkörükbe tartozó földbirtokosokra a vonatkozó törvény alapján a vízszabályozási terheket: nevezetesen a törlesztési részleteket, valamint a társulatok fenntartási költségeit vetik ki. (Ezek az összegek a Vízszabályozási Társulatokat illetik meg.)

Házadó.

A házadó tárgya minden lakóház és más állandó jellegű épület, ha falazata a földben, vagy földön nyugszik.

A lakóházhoz tartozik a raktár, műhely, garage, pince, jégverem, istálló, ellenben a lakásra nem alkalmas bódék, kunyhók, sátrak, a vizen úszó, parthoz kötött építmények házadót nem fizetnek.

Egyes épületek *házadómentességet* élveznek. A házadómentességnek két alakja van: 1. állandó, 2. ideiglenes házadómentesség. Ezen utóbbi lehet rendes és rendkívüli. Végül külön csoportba tartoznak az átalakítási (tatarozási) kedvezmények.

Állandó mentesek a házadó alól a templomok, kolostorok, lelkészi lakások, az állami, törvényhatósági és községi épületek, a tudományos és közérdekű célokat szolgáló épületek helyiségei, a vasúti és gyári épületek, a gazdasági épületek, cselédlakások, közraktarak, ipari műhelyek, stb.

Rendes ideiglenes házmentességben részesülnek a beépítetlen területekre

emelt új épületek, az új toldalék-épületek, ha addig beépítetlen területen létesültek, továbbá a meglévő épületre újonnan ráépített emeletrészek. Ez esetekben a házadómentesség időtartama 15 év, ha pedig olyan területen épült a ház, amely ezelőtt is be volt építve, az új háznak a régi ház terjedelmét meg nem haladó részére 10 éves, a régi ház terjedelmét meghaladó részre pedig 15 éves adómentesség jár.

Rendkívüli ideiglenes házadómentességben részesülnek Budapest székesfőváros egyes meghatározott területein bizonyos feltételekkel épült új házak, illetőleg emeletráépítések. A vidéki városokban, gyógy- és üdülőhelyeken engedélyezhető rendkívüli ideiglenes házadómentességet külön pénzügyminiszteri rendelettel szabályozzák. A rendkívüli ideiglenes házadómentesség az 1934. évi május hó 29-ike után kezdett és 1937. évi július hó végéig befejezett épületekre engedélyezhető.

Az átalakítási (tatarozási) adókedvezmény azokra az átalakításokra vonatkozik, amelyeket 1936. évi január hó 1-től kezdve 1936. évi december hó 31-ig végeznek el. Az átalakítási kedvezményt rendszeren olyan épületek (üzlethelyiségek) után adják, melyek meghatározott lényegesebb költséggel a mai kor követelményeinek alakították át. A tatarozási munkálatok után azonban csak akkor adnak adókedvezményt, ha azok az átalakítási munkálatokkal egyidejűleg végeztetnek el. Ha az átalakítás és tatarozási költségek együttes összege a kedvezmény megadásához szükséges méryeket eléri, akkor adókedvezmény címen az átalakítási és tatarozási költségek 50%-a vonható le (műemlékeknél 60%). Az így kiszámított összeget 5 egyenlő részletben kell a ház után kivetett bizonyos adókból levonni, illetőleg ezt az összeget a hátralékos adó törlesztésére fordítani. A kedvezmény megadását a közigazgatási hatóságok útján kell kérni.

A házadót az előző év novemberi negyedévi bérnek négyserese, vagyis a teljes évi bér — az ú. n. nyers bérjövedelem (*haszonérték*) — után vetik ki. Butorozottan kiadott lakásoknál bútorhasználati díj fejében 30% levonandó. Ez a 30% nem házadó, hanem kereseti adó alá tartozik. Bérbe nem adott lakrészek után a bérbeadott lakrészekkel való összehasonlítás útján lesz az évi bér megállapítva.

A házadó kulcsa az évi házbér, illetőleg az évi bérérték után Budapesten 17%, városokban 16%, községekben 14%.

A házadó kivetése bevallás alapján történik. Minden házbirtokos köteles az év november 30-áig az előjáróság által árusított bevallási íven a ház hozadékáról vallomást tenni. A hozadéokban az év folyamán beállott emelkedések, vagy esőkkenések megfelelő bejelentés után az év második felére (május—november) vétetnek számításba, a megüresedett helyiségek bérösszege azonban a bérbeadás idejétől számít. A házadót negyedévenként kell fizetni.

Kis- és nagyközségekben és egyes városok külterületein a bérbe nem adott épületek tulajdonosai nem adnak be vallomást, itt az adóztatás alapjául szolgáló legkisebb haszonértéket a pénzügyminiszteri rendelettel megállapított alábbi táblázatos kimutatás összegei mutatják.

Legkisebb haszonérték pengőben						
	1	2	3	4	min- dento- vábbi	minden nyitottüzleth. után
	lakrész után					
Földből vagy vályogból épített rossz karban lévő háznál	30	70	130	180	50	70
Földből vagy vályogból épített jó karban lévő háznál	40	100	160	240	60	80
Szilárd anyagból (téglaából, kőből stb.) épített rossz karban lévő háznál	50	120	190	280	70	100
Szilárd anyagból (téglaából, kőből stb.) épített jó karban lévő háznál	60	140	230	320	80	120

A házadó megállapításáról a községek, illetve a városi adóhivatalok a háztulajdonost fizetési meghagyásban értesítik. A határozat ellen 15 napon belül a pénzügyigazgatóságnál, illetve a m. kir. közigazgatási bíróságnál lehet panasszal élni.

Lakrész üresedés, illetőleg bérbehajthatatlanság esetében, továbbá elemi csapások, tűz, víz, vagy földrengés által megrongált épületeknél bizonyos feltételek mellett az adóhivataloknál adótörlesztést lehet folyamodni.

A házadó után a következő járulékos adókat kell fizetni:
a) *nyilvános betegápolási és gyermekgondozási pótdátó;* b) *községi pótdátó;* c) *vármegyei pótdátó;* d) *rokkantellátási adót;* e) *útdátó;* f) *rendkívüli házadó-pótlékot.*

Ide számítandók továbbá a házbérfiúllér és szemétfuvarozási illeték is; ezek azonban nem pótlékai a házadónak, hanem önálló községi közszolgáltatások, melyeket a mindenkori házadó-alap után írnak elő.

Adóköteles házaknál a nyilvános betegápolási és gyermekgondozási pótdátó, a községi pótdátó, a vármegyei pótdátó, a rokkantellátási adó és az útdátó a házadó után a földadóra is érvényes százalékokban van megállapítva.

A házadó rendkívüli pótlékát 1933. évi január hó 1. napjától kell fizetni. Nagysága általában a házadó-alap 5%-a és a megállapított házadó 20%-a, azaz Budapesten (ahol 17%-a házadó) az adóalap 8.4%-a, vidéki városokban (ahol 16%-os a házadó) az adóalap 8.2%-a, községekben pedig (14%-os házadó mellett) az adóalap 7.8%-a.

A legfeljebb kétszobás épületek, amelyeket a tulajdonosok teljes egészükben maguk használnak, mindkét rendkívüli pótlék alól mentesülnek. A kis- és nagyközségekben a házadó 20%-átban megállapítandó rendkívüli pótlék alól, tehát a házadó alap

2.8%-ában, ezenkívül mentesek még a szobák számára való tekintet nélkül mindazok az épületek, amelyeket a tulajdonosok teljes egészükben maguk használnak. Az adóalap 5%-át kitevő rendkívüli pótlékot azonban az utóbbi adózóknak is meg kell fizetniök. A társas házakban lévő lakások fenti kedvezményeket nem élvezik.

A házbérfüller önálló városi adó, melyet a nyers házbérfővédelem után vetnek ki. Ennek összege Budapesten 3%.

Önálló községi szolgáltatás a szemétfuvarozási illeték is, amelyet azok a belterületi városi házak fizetnek, melyekből a szemetet a hatóság állandóan elszállítatja. Kulcsa Budapesten a nyers házbérfővédelem 1.5%-a. A két utóbbi járulékos adót csak Budapest székesfővárosban fizetik.

Az adóköteles házak a fent előírt rendes és járulékos adót fizetik.

Az adóköteles házak a fent előírt rendes és járulékos adókat éven át részesülő házak az előírt állami házadó és az átmeneti jelleggel bíró rendkívüli pótlék alól mentesek. A községi pótdadó és a többi előírt járulékos adót azonban ezen házak után is meg kell fizetni, bár a rendkívüli ideiglenes házadómentességben részesülő házaknál az érdekelt községek törvényhatósági jóváhagyás alapján még a pótdadót is elengedhetik.

Az átalakítási (tatarozási) kedvezményben részesülő házaknál az 50%-os kedvezményt öt egyenlő részletben kell az átalakított ház után kivetett házadóból, annak rendkívüli pótlékaiból és a községi pótdadóból levonni.

Néhány gyakorlati feladat.

1. Egy Szeged-környéki birtokosnak 25 hold szántója után á 17 aK, fél hold kertje után 25 aK, 3 hold rét után á 19 aK, 4 hold szőlő után á 30 aK a kataszteri tiszta jövedelme. Mennyi adót fizet a birtokos, ha szőlőjét a jég elverte és a kárbecslő bizottság egyharmad jégkárt állapított meg. (Szeged törvényhatósági városban a pótdadó 70%.)

Számvetés:

25 hold szántó kataszteri tiszta jövedelme á 17.— aK — —	425.— aK
½ hold kert kataszteri tiszta jövedelme á 25.— aK — —	12.50 aK
3 hold rét kataszteri tiszta jövedelme á 19.— aK — —	57.— aK
4 hold szőlő kataszteri tiszta jövedelme á 20.— aK — —	80.— aK

Összesen: 574.50 aK

Pengő értékben kifejezve: 666.42 P.

Az egyenes állami adó tehát 666.42 P után 20% = 133.28(4) P.

Az állami egyenes adó járuléakai:

70% községi pótdadó — — — — —	93.30 P
16% betegápolási adó — — — — —	21.33 P
rokkantellátási adó (a táblázat szerint) — — — — —	8.— P
10% útdadó (Szegeden) — — — — —	13.33 P
2.5% mezőgazdasági kamarai illeték — — — — —	3.33 P

Összesen: 272.57 P

(Megjegyzés. Szeged sz. kir. város törvényhatóságú város lévén, vármegyei pótdadót nem fizetnek.)

2. Valakinek szegedi bérháza után 4500 P bruttó bérjövedelme van, saját lakrészének felbecsült értéke 950 P, kérdés, mennyi adót fizet a háztulajdonos.

Állami egyenes adó 5450.— P után 16%	— — — —	872.— P
Rendkívüli házadóptótlék 5450.— P után 5%	— — — —	272.50 P
Rendkívüli házadóptótlék 872.— P után 20%	— — — —	174.40 P
Községi pótdadó 872.— P után 70%	— — — —	610.40 P
Betegápolási adó 872.— P után 16%	— — — —	139.52 P
Utadó 872.— P után 10%	— — — —	87.20 P
Rokkantellátási adó 872.— P után 10%	— — — —	87.20 P

Összesen: 2243.22 P

3. Egy szegedi bérház évi bruttó jövedelme 3200 P, a tulajdonos lakásának felbecsült értéke 1000 P. Mennyi adót fizet a háztulajdonos, ha 15 évi ideiglenes házadómentességben részesül.

A 16%-os állami házadót és a házadó rendkívüli pótlékát a tulajdonosnak nem kell fizetnie. Fizetendő tehát:

70% pótdadó, ami az alapösszeg (4200.— P) 11.2%-a	— — — —	470.40 P
16% betegápolási adó, ami az alapösszeg 2.56%-a	— — — —	107.52 P
10% utadó, ami az alapösszeg 1.6%-a	— — — —	67.20 P
10% rokkantellátási adó, ami az alapösszeg 1.6%-a	— — — —	67.20 P

Összesen: 712.32 P

Megjegyzendő, hogy a bérház tulajdonosának saját lakása után Szegeden még 4% vízdíjat is kell fizetnie. (A város külterületén 1.5% a vízdíj.) A lakók a vízdíjat szintén megfizetik s azonkívül fizetnek még 2% házmesterpénzt is. (A vízdíjat a közadók módjára kezelik.)

4. Három szobás vidéki, (Csongrád vármegyei), rossz karban lévő kőház (saját lakás) után mennyi lesz a házadó?

A legkisebb haszonérték a táblázat szerint 190.— P.

Az állami egyenes adó tehát ennek 14%-a	— — — —	26.60 P
Az 5%-os rendkívüli adópótlék (190.— P) adóalap után	— — — —	9.50 P
(A 20%-os rendkívüli pótlékot a házadó után itt nem kell megfizetni.)		

60%-os községi pótdadó 26.60 P után	— — — —	15.96 P
16% betegápolási adó 26.60 P után	— — — —	4.26 P
31.9% vármegyei pótdadó 26.60 P után	— — — —	8.49 P
13% utadó 26.60 P után	— — — —	3.46 P
10% rokkantellátási adó 26.60 P után	— — — —	2.66 P

Összesen: 70.93 P

5. Egy Csongrádmegyei vidéki kisbirtokosnak vályogból épített 4 lakrészből álló saját lakása van. Ezenkívül van 24 hold szántója, á 17 aK, 2 hold kertje á 25 aK, 2 hold szőlője á 19 aK, 2 hold legelője á 5 aK, 2 hold rétje á 13.50 aK és fél hold nádas a 16 aK kataszteri tiszta jövedelemmel. Mennyi adót fizet a kisbirtokos?

A ház legkisebb haszonértéke a táblázat szerint 240.— P.

Az állami egyenes házadó tehát ennek 14%-a	— — — — —	33.60 P
(A 20%-os rendkívüli pótlékot a házadó után itt nem kell fizetni.)		
5%-os rendkívüli házadó pótlék a 240.— P adóalap után	— — —	12.— P
24 hold szántó kataszteri jövedelme á 17.— aK	— — —	408.— aK
2 hold kert kataszteri jövedelme á 25.— aK	— — —	50.— aK
2 hold szőlő kataszteri jövedelme á 19.— aK	— — —	38.— aK
2 hold rét kataszteri jövedelme á 13.50 aK	— — —	27.— aK
½hold nádas kataszteri jövedelme á 16.— aK	— — —	8.— aK

Összesen: 531.— aK

Pengőértékben kifejezve: 615.96 P

Az állami egyenes földadó tehát 20%	— — — — —	123.19 P
Az állami egyenes házadó volt	— — — — —	33.60 P

Az állami egyenes adók összege: 156.79 P

Az állami egyenes adók járulékai tehát:

52%-os községi pótdadó 156.79 P után	— — — — —	81.52 P
Vármegyei pótdadó 31.9% 156.79 P után	— — — — —	50.02 P
13% útdadó 156.79 P után	— — — — —	20.38 P
rokkantellátási adó 156.79 P után	— — — — —	10.— P
2.5%-os mezőgazdasági kamarai illeték a földadó után	— — — — —	3.08 P
A már kiszámított rendkívüli házadó-pótlék	— — — — —	12.— P

Összesen: 333.79 P

Kratofil Dezső.

Fizika.

A telefon és a mikrofon.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

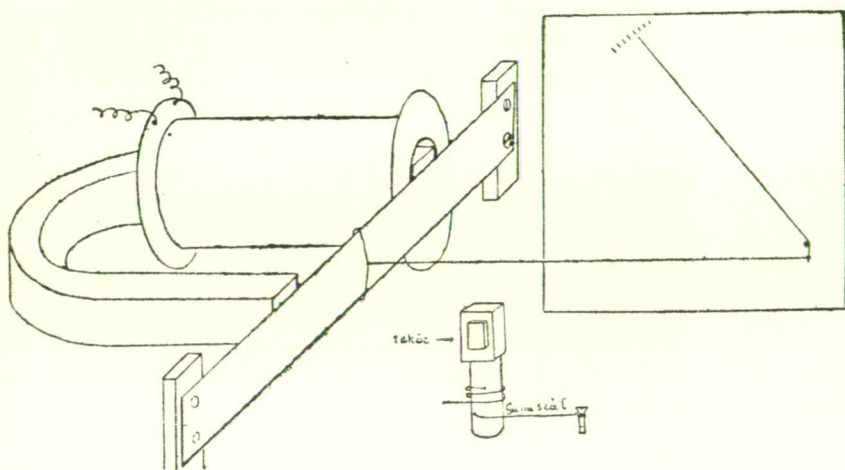
Tanulóink megismerkedtek már az áramjárta üres (solenoid) tekercs mágneses erőterével, az elektromágnessel és ez utóbbinak két legfontosabb alkalmazásával az elektromos csengőben és távírógépben. Az áramindukálás öt főesetét is ismerik: tekercs és mágnes egymáshoz képest való mozgatása; tekercs és mágnes mozdulatlan, ellenben a mágnes előtt lágyvasat mozgatunk; elektromágnes és szekundértekercs egymáshoz képest való helyváltoztatása; az elsődleges áram nyitása és zárása; az elsődleges áram gyorsan változó iránya (transzformátorok).

A kapcsoló ismételts célja ezekből emlékeztetbe idézni az óra anyagához szükséges ismereteket. Kiemelendők: az áramjárta tekercs maga is mágneses, sarkított; lágyvas mozgatásával is indukálható áram. Ekkor is a mágneses erővonalak a tekercs meneteihez képest mozognak.

Használjunk a tekercsben magul állandó (acél-) mágnes!
Mitől függ az áramjárta tekercs sarkainak helyzete? Az áram irányától.

Az áramirány és mágneses sarok kialakulásának szabályát nem tanultuk. Véleményem szerint nem való erre a fokra. Egy mágnesű segítségével megállapítjuk és megjelöljük (pl. piros és kék fonallal) egy autóinduktorból való nagy mágnespatkó északi és déli sarkát. Ugyanesak a mágnesű segítségével a tanulók előtt megállapítjuk egy zseblámpatelep, vagy más elem bekötése után a tekercs északi sarkát. Most úgy húzzuk a tekercset a mágnes északi sarkára, hogy a tekercs sarkai azonosan fekdjenek.

Amíg az áramot nem kapcsolom be, hány mágnes van itt? Egy, az acélmágnes. És ha bekapcsoljuk? Kettő; az acélmágnes és a tekercsmágnes.



Kísérleti berendezésünk a mellékelt ábrán látható. Egy deszkalapra kifesztve legrögzítettünk kb. 30 cm. hosszú acélszalagot (elromlott acélmérőszalag egy darabja, vagy vékonyabb órarugó, vagy vékony vasbádogszalag). Közepére kötött zsinag, egy nagy áttételű drótmutatót mozgat. Ugyanez tükrös mutatóra is alakítható, ahol az ehhez szükséges kellékek megvannak.

Áramkapcsolás nélkül az indukciós tekercsel felszerelt mágnes az acélszalag közepéhez közel helyezük, érintkezés nélkül.

Milyen erők hatnak az acélszalagra? Az acélmágnes vonzó ereje egyik irányba. Másik irányba az acélszalag rugalmassági ereje és a mutató súlya (nem szükséges annak tárgyalása, hogy bizony nem az egész súlya, hanem szögfüggvényekkel terhelt képlet által meghatározott hányada!)

Kapcsoljuk be az áramot úgy, hogy a tekercs északi sarka és az acélmágnes északi sarka ugyanott legyen! Merre mozdult az acélszalag? A mágnesek felé. Miért? Most két mágnes vonzza,

erejük összeadódik. Ha az elemet (telepet) fordítva kapcsoljuk be, milyen változás áll be a mágneseknél? Az acélmágnes sarkai változatlanok, a tekercs sarkai megfordulnak. (Bekapcsolás fordítva.) Miért mutat az acélszalag kisebb kitérést, mintha csak egyedül az acélmágnes hat rá? Mert erejét a déli tekercs déli sarka gyengíti.

Igen jó kísérleti átmenetet teremtünk meg, ha áramkapcsoló segítségével az áram irányát meglehetősen gyors ütemben váltogatjuk. Az erősödés és gyengülés váltakozását jól mutatja a kis készülék. Előzetes próbálgatással persze be kell gyakorolni az acélszalag önrezgésének ütemét.

Hogy az acélszalag rezgésbe jőjjön, milyen áramot bocsájtottunk a tekercsbe? Váltakozó irányút. Hogyan lehetne még váltakozó irányú áramot küldeni a tekercsbe? Indukálással. Az elem helyett használjunk egy tekercset, benne acélmágnest és mozgassunk előtte lágyvasat!

Az acélszalag most is rezeg!

Ha itt is vékony vaslemez van és közelében beszélünk, mi történik a vaslemezzel? Rezeg. Ez a mozgása, rezgése, mit kelt a mágnes körül levő tekercsben? Váltakozó áramot. Mi hatása lesz ennek a váltakozó áramnak a másik acélmágnesből és tekercsből összetett mágnesre? Vonzóereje váltakozva erősödik és gyengül. Az előtte levő vékony vaslemez rezgésbe jön. A két rezgés egyező. Hangrezgés tehát hangot kelt.

Minek alapja ez az eszköz? Mire használható? Telefon!

Vizsgáljuk meg egy telefonkagyló belsejét! Két kis tekercs, közepükön mag. A mag mágnes (a vaslemezt megtartja). A sarkok előtt vékony vaslemez.

Kapcsoljunk kettőt össze egymással huzal segítségével!

A tanteremben kettős vékony huzal elő van készítve. A négy huzalvégre krokodilesiptetőt erősítettem. Gyors és könnyű kapcsolás. Nem a tanszergyári otromba, úgynevezett Bell-féle telefonkagylókat használjuk, hanem az azonos szerkezetű, de sokkal érzékenyebb rádió-fejhallgatókat. Az egyiket a tanulóknak egy csoportja körülállja, a másikat ujjunkkal gyengén kopogtatjuk. Jól hallatszik a kagylóból a zöreje. Ha van rádióhoz való mágneses hangszórónk, előbb ezt is megtekintve azonosítjuk a fejhallgatóval, s azután a tanulók által figyelt hallgató helyére ezt kapcsoljuk. A kopogást a hangszóróból az egész osztály hallhatja. Zörgő telefonunk egyik sarkát lekapcsolva, érzékeltethetjük, hogy a hang így alig hallható.

Ha időnk és helyünk van, érdemes ezt a kísérletet a szabadban, vagy egy elkövetkező kirándulás alkalmával végrehajtani nagyobb távolságon. Ne higgye senki, hogy ez felesleges és a tanulókat nem fogja érdekelni! Nagy kitüntetés és öröm, ha a pihenőhelyen telefonosztagunkat munkába állítjuk.

Kiemelendő: a hangenergia átalakul elektromos-mágneses energiává, ez halad tova a vezetéken és a másik állomáson ismét visszaalakul hangenergiává.

Az üzenet, hang közvetítésnek erre a módjára a német Reis jött rá először, tökéletesítette az amerikai Bell és Gray.

Vajjon nagy távolságon mi akadályozza ennek az egyszerű telefonnak használatát? A vezető huzalok ellenállása. Az amúgy is gyenge indukált áram annyira elerőtlenedik, hogy nem képes a második lemezt mozgásba hozni.

A telefonnak még kiegészítő tökéletesítésére volt szükség. Hughes (Jusz) tapasztalta a következőt. (Kísérlet összeállítás és beszéd párhuzamosan halad.)

Ha egy elektromos elem és egy érzékeny galvanoszkóp (lásd: „Kísérleteztető fizikatanítás“ 231. oldalát) egy-egy sarkát összekötjük, a két szabadon maradó sarkot két szénrúdhoz kötjük (szénrúd elromlott zseblámpatelepből) és azután egymásra fektetjük őket, a galvanoszkóp jelez áramot. De ha az egyik szénrudat rányomjuk a másikra, a galvanoszkóp több áramot mutat. Miért? A szénrudak nagyobb felületen, jobban érintkeznek. Kisebb az ellenállás. Ha a galvanoszkóphoz vezető huzal, vagy a galvanoszkóp érzéketlenebb, több elem feszültségre kapcsolásával azt legyőzhetjük. Ujjunk kicsiny nyomásával épen úgy vezéreljük az elektromos áramot, mint a mozdonyvezető a gőz hasznos munkaerejét szabályozza egy kis emelővel (a gőzgépénél már ezt a vezérlő elvet kiemeltük, gondolva a mostani esetre és a rádióra). Ezt a vezérlő munkát végezheti a hangunk is! Hogyan?

Ez a szerkezet a mikrofon, szószerinti jelentésében „kicsiny hang“ lényege. Mit akartak ezzel a szóval jelezni? A kicsiny hang nagy energiaforrást (elektromos áram) vezényel és így felerősít.

Hallgassuk meg egy érzékeny mikrofon hatását!

Az elkészített eszköz alapelvét leírtam „Kísérleteztető fizikatanítás“ c. könyvem 253. oldalán. Egy 15×25 méretű deszkaládika teteje helyére befőttes üvegek bekötésére használt cellofánt ragasztottam szindetikonnal. Felragasztás előtt feltétlenül mártjuk vízbe, hogy megszáradás után kifeszüljön. A széndarabokat zseblámpatelep szénrúdjának fémkupakkal ellátott végéből készítjük. A cellofánra ragasztandó darab fémfenekét síkra csiszoljuk, lapját is. A másiknak szénvégét hegyesre reszeljük. A rajtuk lévő fémgyűrűkhöz könnyű a vezetőhuzalokat hozzáferrasztani. Ez a mikrofon annyira érzékeny, hogy csak a hat-hét méterre történő középerős beszédet erősíti fel tűrhetően. A közelebbi beszéd esetén a rezgés nagysága miatt az összeköttetés megszakad a széndarabok között és ez recsegésben nyilvánul meg. A reátett óra ketyegését jól felerősíti. A tanszergyári drága mikrofon-sablón érzékenységből messze elmarad. 10–15 tanuló meghallgathatja. Elemül ilyenkor cink-réz-vízvezetékű vízeletem használlok. Ennek csekély árama is elegendő.

A mikrofont és a telefont Edison tökéletesítette annyira, hogy használhatóvá lett. A francia kormány felkérésére Edison megbízásából magyar munkatársa, Puskás Tivadar rendezte be Párisban a telefonhálózatot. Ennek testvére, Puskás Ferenc Bu-

dapesten alkotja meg a telefonközpontot és telefonhálózatot.

Hogyan lehet bármely telefont összekötni akármelyik másik telefonállomással? Minden telefonkészülékből a városi telefonközpont egy termébe két huzal vezet. Amint a kagylót leemeljük, zárjuk az áramkört és a központban tartózkodó hivatalnok jelet kap (lámpa gyúl ki, vagy csengő szólal meg). Megmondjuk, melyik számú állomással kívánunk beszélni. A hivatalnok erre a mi huzalunk két végét összeköti a keresett állomás két huzalvégével, s megindulhat a beszélgetés.

Nagyobb városokban nincs összeköttetést létesítő hivatalnokra szükség. A telefonkagyló leemelése után a tárcsán lévő számok elforgatásával és a központban lévő gépezet segítségével a felhívó maga létesít kapcsolatot a kívánt állomással. (Tárcsarájza, modellje.) Iskolánk telefonszáma 38—15. Miért választják két csoportra a számot? Könnyebb megjegyezni. Hogyan hívjuk fel? Kagyló leemelése után ujjunkat a 3-as szám felett lévő lyukba illesztve, a korongot (tárcsát) a megakasztó kampong teljesen lefordítjuk, majd elengedjük, mire egy rúgó visszafordítja a korongot. Ugyanezt tesszük a 8-as, 1-es, végül az 5-ös lyukba téve ujjunkat, s azután várjuk a felhívott jelentkezését. Mi szokott első szavunk lenni a telefonba? Halló! Ezt a szót is Edison használta először.

Hol van Szegeden a telefonközpont? A főposta-épületben.

Jegyezzük fel füzetünkbe iskolánk telefonszámát! A mentőké 04, a tűzoltóságé 05! Az állomások telefonszámát honnan tudhatjuk meg? Minden telefonkészülék mellett található telefonkönyvben.

Mindig megkérdik a tanulók, hogy mi az a Telefon Hírmondó, amit a rádió is, rádióműsorok is emlegetnek. Természetes, hogy ezt vidéki tanulók közül csak igen kevés ismerheti.

A Telefon Hírmondó Puskás Tivadar találmánya. Ez is egy telefonhálózat Budapesten. A Rádiótársaság leadószobájában van egy hangfelvevő mikrofon, amelyből két-két huzal vezet azok lakásába, akik erre befizettek. A lakásban azonban csak fejhallgató van, de hangfelvevő mikrofon nincsen. Így aki fejére illeszti a hallgatót, élvezheti az előadásokat, zenét, de beszélgetésre nem használhatja.

Összefoglalás. A telefon részei, működése, a mágneses mező erősödése és gyengülése, a hangrezgés ütemében. A mikrofon részei. Működése: a bekapcsolt áram erőssége változik a hangrezgésnek megfelelő ütemű ellenállásváltozással. A telefon használata.

Szem előtt tartottuk a tanításban a Tanterv ma is változatlanul igen helyes célkitűzéseit: megismertettük a *legfontosabb* jelenségeket és *legszükségesebb* fogalmakat *kísérletek* (és lehetőleg nem deduktív okoskodások) alapján; tájékozottságot nyújtottunk a *legjelentősebb* gyakorlati alkalmazásban. A polgári

iskola gyakorlatiasságot követelő célkitűzése követeli meg, hogy a megismert fizikai jelenséget és eszközt alkalmazásában is ismertessük. E célból az órán kívül alkalmas időben az iskola telefonjához vezetjük a tanulókat, használatát egy tanulóval bemutatjuk. Egy kisebb fizikai kirándulás alkalmával megtekintjük valamelyik nyilvános telefonállomást és a telefonközpontot.

Matzkó Gyula.

Kézimunka. (Szlőjd)

Papirmetsző-kés.

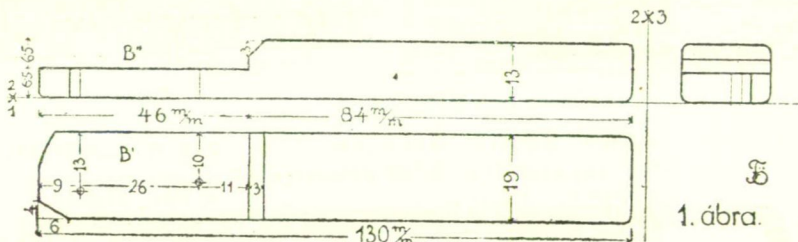
Fa- és fémmunka.

A polgári fiúiskola IV. osztályában.

Anyagszükséglet: keményfa, 0.3 mm-es fehérbádóg, borotvapenge, 2 drb 0.7 mm hosszú félgömbfejű famenetes fémcavar.

Szerszámok: fa- és fémmegmunkáló szerszámok.

A munka menete: A keményfából 130×19×13 mm-es hasábot dolgozunk ki. Az 1. ábra szerinti méretben és módon egyik



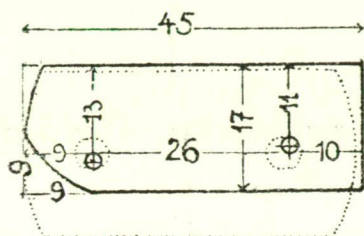
1. ábra.

végét lapolva kialakítjuk a nyelet. A „B” lapot teljesen símára csiszoljuk és egy síkba hozzuk. E munkánál a reszelő és csiszoló-papíron kívül a borotvapengét is jól felhasználhatjuk. A pengét vonópengeképen használjuk úgy, mint az üvegdarabokat szoktuk. Itt a penge jobban megfelel, mert egyenes lévén az éle, teljes síklap kialakítását teszi lehetővé.

A 0.3 mm. bádóglapból 45×17 mm-es nagyságú téglalapot vágunk le. A 2. ábra szerinti alakot megszerkesztve és kivágva megkapjuk a pengeszorítót. Gondos kidolgozás után a lyukakat is kiütjük. A lyukak a csavaroknak megfelelőek (2 mm átmérő-

jűek). Az ábra természetes nagyságban mutatja a bádoglalapot. Az egész munka sikere a pengeszorító bádoglalap pontos kidolgozásától függ, ezért ennek pontos kidolgozására különös gond fordítandó.

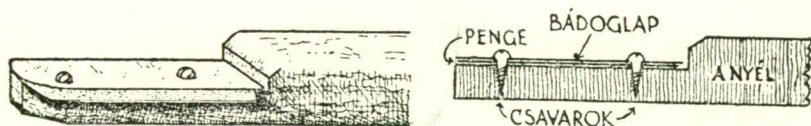
A teljesen egysíkba hozott, símára reszelt bádoglalapot rá-



2. ábra.

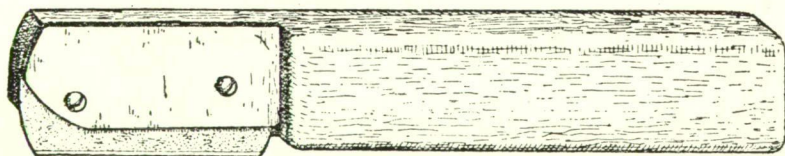
helyezzük a nyél „B” lapjára és azon is kijelöljük a csavarlyukak helyét. A lyukak helyét vékony pergőfúróval kifúrjuk, aztán tágitjuk úgy, hogy a csavarok menetet vághassanak a fába. Az összeszerelés a 3. ábra mutatja.

Az összeszerelés után szétszedjük az egészet és a nyél éleit



3. ábra.

lekerekítve kézhez állónak alakítjuk. A 4. ábra a használatra kész, befejezett papírmetsző-kést mutatja be.



4. ábra.

A papírmetsző-kés anyagszükséglete tulajdonképpen csak egy fillér, melybe a két csavar kerül. A többi alkatrész hulladék, mert a borotválkozásra már nem használható penge kitűnően megfelel, a nyelet pedig, kis terjedelmének megfelelő nagyságú minden megmunkálható hulladékfából is kialakíthatjuk, a legvégső esetben fenyőfából is.

A papírmetsző-kést nemcsak a papír-, hanem a famunkáknál is kitűnően felhasználhatjuk. Éle lehetővé teszi, hogy a leg-

vékonyabb papírtól a 2—3 mm. vastag 30—40-es lemezt is vonalzó mellett vághassuk. Nagy előnye, hogy a pengét forgathatjuk és így mind a négy sarkát felhasználhatjuk. A szlőjdtanítás igen nagy problémája: az éles papírmetsző-kés e kis szerszámmal meg van oldva.

Fogassy Ödön.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

.....

IRODALOM.

Georg Kerschensteiner: Theorie der Bildung. 3. kiadás. B. G. Teubner, Leipzig—Berlin, 1932. 8°, 515 l. Ára füzve 15, kötve 18 M. — **Theorie der Bildungsorganisation.** Ugyanott, 1933. 8°, 268 l. Ára füzve 6.80, kötve 8.80 M.

Korunknak gazdag és sokféle ágazó pedagógiai irányai között kimagasló helyet foglal el Kerschensteiner, akinek működése nyomán az iskolai munka az egész kontinensen átalakult, megújódott. Különös érdeklődésre tarthat számot a polgári iskola tanárai részéről a munkaiskola nagy elméletírójának és gyakorlati alapvetőjének általános oktatástana, melyben ez a hatásaiban felbecsülhetetlen szellemóriás gazdag munkásságának eredményeit összegezi.

Az első kötet 1926-ban jelent meg először, a második kötet pedig a szerző halála után került sajtó alá. Noha mindegyik önálló egészet alkot, mégis szervesen összefüggnek: az egyik a művelődés elméletét adja, a másik a művelődési szervezet problémáit tárgyalja.

Az első kötet a művelődés fogalmának mélyreható fejtegetését nyújtja, tüzetesen megállapítva annak *axiológiai* (feltétlen, vagy objektív és feltételes, vagy szubjektív érvényű értékek, személyi értékek, a kultúrjavak és a tananyag értékei, stb.), *pszichológiai* (szellemképzés, a gondolkodás, emlékezet, képzelet, megfigyelés, akarat, önállóság, érzelmi élet nevelése) és *teleológiai* oldalát (hivatásra való képzés a foglalkozás, társadalmi közösség és állampolgári nevelés szempontjából). Azután a művelődési folyamat részletes ismertetése következik. Ennek három tényezője van: a *művelődés tárgya* (a növendék), a *művelődés eszközei* (a művelődési javak) és a *művelődés alanya* (a nevelő, tanító, tanár). A kötet zárófejezete a művelődési eljárás alapelveit tárgyalja. A *művelődés célja az autonóm erkölcsi személyiség kialakítása*, ami lényegében a nevelés célja, de a szerző tudatosan azért állapítja meg így a tanítás célját, hogy az intellektualizáló és mechanikus tanítási eljárás helyett nyomatékosan kihangsúlyozza a nevelés érdekeit. Kerschensteiner a művelődés fogalmában a nevelést és tanítást szerves egységbe forrasztja.

Minden tanításnak egyúttal nevelésnek is kell lennie, s ebben egyetlen óra sem lehet kivétel. Az ismeretszerzés munkája a művelődés három jegyének szemmel tartásával folyik le. A művelődés céljának eléréséhez szolgáló principumok: a *totalitás*, *individualitás*, *aktualitás*, *aktivitás*, *szocialitás*, *tekintély* és *szabadság*.

Az első kötet a művelődés alapelveinek ismertetésével zárul, a második kötet pedig a művelődési szervezetben elfoglalt szerepük tárgyalásával kezdődik.

A művelődési szervezet irányelvei:

a) *A principiumok*, amelyek a művelődés fogalmából önként adódnak. — A *totalitás* a növendék lelki értékeinek teljes és összhangzatos kifejezése a közösség javára. Nemcsak egyes kiemelkedő lelki tehetségek fejlesztésére kell törekedni, hanem figyelembe kell venni a növendék teljes lelki alkatát. Így kialakul a fejlődő individuumban egy érték-, cél- és érdeklődérendszer, ami lélekének totalitását magában foglalja. — Az *individualitás* és *aktualitás* egybefoglalva azt jelenti, hogy minden iskolának azokat a művelődési javakat és munkamódszereket kell alkalmaznia, melyek a tanuló szellemi strukturájának megfelelnek. A művelődési szervezet felépítése olyan legyen, hogy minden fejlődési fokot megérleljen, s a művelődési javak kiválasztása és csoportosítása által a következő fejlődési fokot előkészítse. — Az *aktivitás* a munkaiskola fogalmának közismert megfogalmazása. Az iskola csak oly mértékben válik művelődési intézménnyé, amennyire sikerül a pedagógiai munka fogalmának szemmel tartásával (a saját céljának felismert befejezett „mű” alkotása) a művelődési javak immanens művelődési értékeit a tanulóknak aktualissá és elevenné tenni. — A *szocialitás* abban áll, hogy az iskola köteles minden fokon arról gondoskodni, hogy a munkaközösségbe beosztott tanulók tevékenységük által nemcsak erkölcsi önismerethez jussanak, hanem egyrészt a közösség erkölcsösítését is szolgálják és előmozdítsák. — A *tekintély* és a *szabadság* elve szoros kapcsolatban van egymással. Az iskola csak oly mértékben engedhet növendékeinek szabadságot, amilyen mértékben felkeltette bennük a cselekedeteikkel járó felelősséget a társadalommal szemben, és amilyen mértékben a művelődést erkölcsi szükségletté tette.

b) *A normák* a művelődés erkölcsi céljából következnek. Főkérdései: az egyén művelődési joga és kötelezettsége, az állam és az egyes kultúrkörök jogai a művelődés szervezésében, a művelődésszervezet autonómiaja és decentralizációja.

A hatalmas mű minden lapján kicsendülnek a nevelőoktatás örökérvényű elvei. Kerschenszteinere neve összeforrt a korszerű iskolai nevelés fogalmával. De hogy neve ne csak üres szófogalom legyen, szükséges, hogy tanításai minél szélesebb körben megtermékenyítsék az iskolai munkát. Erre hivatott a neves szerző kétkötetes nagy oktatástana.

Szántó Lőrinc.

Gregus Pál: 400 egyszerű növényélettani kísérlet. Szeged, 1936. 144 lap, 263 ábrával. Ára: 3.80 P. (Árpád-nyomda kiadása, Szeged.)

Jóllehet a természet nyitott könyv, — de valamint minden könyv megértéséhez legelső lépés a betűk, a jelek megismerése és csak ezek alapján me-

rülhetünk el tartalmának tanulmányozásába, szellemi és erkölcsi világának beleélésébe, éppúgy a természet nyitott könyve is csak azoknak áll nyitva, akik annak elemeit, alaptüneményeit, törvényeit, egyszóval életét megismerik.

Nem is olyan régen csak az elemek: a természet egyedeinek a leírásában és rendszerbefoglalásában merült ki a természetrajzi oktatás. Az elvetett rossz magból nem is érlelődött izletes gyümölcs, de nyomában annál több elkeserítő fásultság fakadt tanár és tanítvány részére egyaránt.

Csak az életjelenségeket igazoló *kísérletek* vezetnek a törvényszerűségeken alapuló, biológiai jelenségek felismeréséhez, azaz csak a helyesen végrehajtott kísérletek nevelnek tudatos természetszeretetre.

Nagy hiányt pótol az előttünk fekvő gazdag tartalmú munka, melynek minden egyes sora, minden kísérlete a gyakorlati érzékkel megáldott tudós munkás életének gazdag tárháza. — A 400 kísérlet hallatára ne riadjon el senki, mert hiszen zsebbevágó költségről szó sincs. Hiszen éppen abban látjuk a munka felbecsülhetetlen értékét, hogy a kísérletek egész arzenálját fillérekért beszerezhető eszközökkel (egynéhány kémcső, üvegcső, dugók) végezhettük és végeztethettük (!) tanítványainkkal.

Az egy-egy életjelenséget igazoló kísérleteket, melyek részben szerző eredeti kísérletei, külön-külön csoportosítva, az alábbi 14 fejezetben ismerteti szerző: Biokémiai kísérletek. A termőtalajjal végzett kísérletek. A növények tápláló anyagai. A táplálék felvételével kapcsolatos fizikai jelenségek. Csíráztatási kísérletek. A tápláló anyagok felvétele. A nyers tápláló anyagok elvezetése. A növények párolgása. Az asszimiláció. A szerves anyagok vándorlása és felhalmozódása. A lélekzés. A növekedés. A mozgások. A szaporodás.

A keménykötésű, tiszta szedésű és a legtöbb kísérlethez mellékelt beszédes ábrákkal telített munka minden biológiával foglalkozó közép- és polgári iskolai tanár legfőbb kincse, — de haszonnal forgathatják gazdasági és kertészeti akadémiák hallgatói, középiskolák, tanítóképzők, valamint gazdasági és kertészeti középiskolák növendékei, a népművelési előadások tartói, továbbá mindazok, akik a növények csodálatos életének titkai iránt szívesen érdeklődnek.

Jeges Sándor.

Csekő Árpád: Mennyiségtani és fizikai tanulókísérletek. (A tanítóképző-intézeti és elemi iskolai tanításba tervszerűen beillesztett ...). Jászberény, 1935. Kovács Vendel könyvnyomdája. 98 oldal, 40 ábra. Ára 2 pengő. Tanári, tanítói és ifjúsági könyvtárak számára a VKM engedélyezte.

A fizikai önálló tanulókísérletek céljáról, eszközeiről, lehetőségeiről, kiviteli módjáról és a tanításba való beillesztéséről sok magyar szakmunka jelent már meg. Tanmenetbe való beillesztésüket ezek a munkák mindig a próbálkozó tanárookra bízták. Szerző könyvében több évi rendszeres munka után erre nézve ad útmutatást. Rögzíti a tanítóképző-intézetek s külön az elemi iskolák tanmeneteibe illesztendő tanulókísérleteket, azok rövid tanítási anyagát, eszközeit. Bár még mindig megvan a lehetőség és sokszor kényszerítő ok, hogy a tanár, tanító ettől a bemutatott tervtől eltérjen, de fontos lépéssel



viszi előbbre a tanulókísérletek ügyét; mintát ad a böles mérséklettel korlátozott számú tanulókísérletnek a tanmenetbe való beillesztésére és tervszerű elosztására.

Igy a tanítóképző négy osztályára 41 mennyiségtani és fizikai, az órákon végezhető kísérletet állít be, különálló fizikai gyakorlatok száma pedig a IV. osztályban 11.

Óra-leírásai tömörek, de világosak. Eszközei egyszerűek és megbízhatóak. Kellék-táblázata igen hasznos.

Könyvének minden fizikatanár jó hasznát veszi, még más iskolafajokban is, ha tanulókísérletek bevezetésére módja még nincsen is esetleg.

Matzko Gyula.

A család és iskola együttműködéséről. (Fogadó-óra, család-látogatás, szülői értekezlet.) Irta: Lenkei István. Franklin-Társulat bizománya. Ára: —.60 P.

Tanítók és tanárok alig vehetnek kezükbe gyakorlati szempontból értékesebb füzetet, mint Lenkei Istvánnak fent jelzett írását, mely az iskolai életnek három — nevelési szempontból igen fontos, — kérdését tárgyalja. Bevezetésképpen megállapítja, hogy a szülők nagy része keveset tud az iskoláról, a nevelők nem sokat tudnak a család életéről. Értékes nevelés csak az iskola és család közös együttműködésével biztosítható. Ennek a közös munkának útja a kölcsönös megismerés, a megértés, és az azokból fakadó megbecsülés, szeretet; eszközei pedig, melyek a célhoz elvezetnek: a *tanító családlátogatása, a szülők látogatása gyermekük tanítójánál és a közös megbeszélések (szülői értekezletek.)* A szerző mind a három kérdést a gyakorlati pedagógus tiszta meglátásaival tárgyalja és konkrét tapasztalatai alapján jó tanácsokat ad a nevelő ezen fontos nevelői ténykedéseit illetőleg. Részletesebben tárgyalja a szülői értekezletek kérdését és értékes, havonkénti programot ad az iskolai és az osztály szülői értekezleteken tárgyalandó problémák megvalósítására. Az itt tárgyalandó témák tényleg az iskolai életből fakadnak, s teljesen hozzásimulnak az iskola és a szülői ház harmónikus együttműködésének biztosításához. Könyvének végén azt a gondolatot érinti, hogy a szülők tervszerű pedagógiai nevelésére ki kellene építeni a pedagógiai szakirodalomnak a szülők felé vezető ágát. Lenkei István könyvét a legmелеgebben ajánljuk a magyar gyermek jövő életét kialakító nevelők: a tanítók és tanárok figyelmébe.

Kratofil Dezső.

Havas István: Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén. (1925—1934) Budapest. 1935. Az Országos Polgáriiskolai Tanáregyesület kiadása. 214. lap.

A polgári iskolai tanárság utóbbi évtizedi mozgalmainak egyik vezető embere, e státusbeli tanárság hivatalos egyesületének volt elnöke négy évtizedre terjedő tanári, igazgatói és szakfelügyelői működése után az aktív szolgálatától visszavonulva, az előttünk lévő testes kötetben összefoglalta közérdekű, túlnyomó részben pedagógiai tárgyú dolgozatait, melyek egy valóban értékes munkás életnek bizonyosságait és emlékeit alkotják.

A polgári iskola a magyar társadalomban a gazdasági életet szolgáló,

a középfokon ipart, kereskedelmet, földművelést, tehát aktív közgazdasági foglalkozást űző rétegek gyermekei számára létesült, legmagyarabb koncepciójú iskolafaj, mely báró Eötvös József és Csengery Antal elgondolása szerint és közös alkotásaként nagy hivatottságnak örvendett a nemzet életében s feladatát mindeddig szépen meg is oldotta, mert 5—6 évtized alatt egyrészt nyelvében is magyarrá, másrészt műveltségében is a nemzeti élet tényezőjévé tette a félszázaddal ezelőtt még mindig idegenajkú városi lakosságnak jelentékeny részét, arra törekedvén, hogy gyakorlati irányú nevelés és oktatás révén megtartsa, megőrizze az ebből a rétegből származó mindig nagyobb tömegeket, az új nemzedéknek egy nagy kontingensét, az említett nagyfontosságú gazdasági foglalkozások standardjában.

Ne gondoljuk azonban, hogy a polgári iskola azt a világosan megfogalmazott életcél, melyet kigondolói s megalapítói ez iskolatípus részére megállapítottak, konvulziók nélkül követhette és megvalósíthatta volna. Az életét sokáig voltaképen külön törvény hiányában élő polgári iskola mindenféle szervezeti és tantervi, politikai és társadalmi vajadások között, inkább vágyak szárnyain, mint tettek szilárd talaján fejlődött minden hozzátartozó függelékével, tanárképzésével és felügyeleti rendszerével együtt s e vágyak és vajadások izgalmas legújabb korszakában, a lefolyt utolsó évtizedben jutott osztályrészül és feladatul Havas Istvánnak, ki mint a polgári iskolának szorgalmas munkása, mint a székesfőváros polgári iskoláiban jeles tanár, kiváló igazgató, szakfelügyelő, tankönyvíró, országos közoktatás tanácsai előadó, a főváros tanügyi bizottságának tevékeny tagja, stb. sokat és nagy sikerrel dolgozott, a polgári iskola életformájának végleges, törvényes kialakulása körül egyesületi elnöki minőségben is vezető szerepet töltött be.

Ezek a körülmények magyarázzák meg a szóban lévő szép kötet tartalmának nagy részét, de a benne foglalt pedagógiai érdekű dolgozatoknak okos fejtegetéseit, harcos kérdésekben is helyes önmérsékletét és előkelő hangját, melyek minden egyes, látszólag alkalmi írásban elvi magasságok régióiban járó, ilyen kérdésekben vezetésre hivatott egyéniség nemes törekvéseiből fakadnak.

A 67 dolgozatot tartalmazó kötet négy csoportba osztva, Havas István elvi tárgyú elnöki beszédeit és irodalmi formát öltött pedagógiai érdekű nyilatkozatait, értekezéseket, előterjesztéseket és cikkeket, emlékezőségeket és művek bemutatása cím alatt értékes művek és irodalmi alkotások tanulmányoszerű ismertetéseit foglalja magában. Pedagógiai szempontból az első csoportban, a beszédek közül különösen a polgári iskola kérdéseit általában programszerűen tárgyaló dolgozat, a polgári iskola középfokúsága melletti szavazatának megokolása, az új polgári iskolai törvényről szóló beszéde, gróf Klebelsberg Kunó iskolapolitikájának a polgári iskola szempontjából való bírálata, a polgári iskola új feladatairól szóló gondolatok kifejtése, a 60 éves polgári iskola jubiláris ünnepén mondott s az idevágó kultúrpolitikai tanulságokat összefoglaló beszéde érdekesek és értékesek. A kötet második szakaszában, az értekezések csoportjában komoly megfontolások alapján készült 16 tanulmányt olvasunk különféle idetartozó kérdésekről, a polgári iskola korszerűségéről, a nyolcosztályú polgári iskola problémájáról, a nyolcosztályú népiskola és a polgári iskola viszonyáról, több dolgozatot a székes-

fővárosi polgári iskolai oktatás speciális kérdéseiről, a polgári iskolai tanterv ügyéről, stb., továbbá érdekes tanulmányokat és cikkeket a polgári iskolai didaktika egyik-másik témájáról.

Az egész kötetben pompásan tükröződnek a polgári iskolának, mint a világháború utáni évtizedben nagyon aktuálissá lett iskolafajnak, életküzdelmei. A kötet egyben kódexe és krónikája a polgári iskola körül kifejlődött újabb mozgalmaknak. Havas István e mintegy beszámoló kötetének becsé a magyar iskolatörténet szempontjából nem kétségtelen.

Szívesen jegyezzük fel végül, hogy a nemes hang, művészi stílus, kitűnő előadás, választékos nyelv, mint megannyi jeles írói készség, Havas Istvánt, az író, egyik előkelő irodalmi társaságunk vezető tagját, irodalmi működésének ebben az ágazatában is kísérik és jellemzik.

Gyulai Agost dr.

Szerb Antal: Csodák és hétköznapiak. Budapest, 1936. Világkönyvtár. Révai kiadás.

A kitűnő irodalomtörténetírónk újabb könyvét elsősorban azok olvassák majd haszonnal, akik a világháború utáni regényírás káoszában akarnak eligazodni. Okos és szellemes kalauz ez a könyv s mindenkép hézagpótló: a külföldi szakirodalomból sem tudnánk hirtelen olyan munkára hivatkozni, amelyik egyszerre tárgyalná az új európai regény valamennyi törekvését, illetve ezeknek jelentős képviselőit. Csak az új orosz regény hiányzik a képből, elhagyását a szerző azzal indokolja meg, hogy ezeket csak fordításokból ismeri, tehát a kiválasztást végeredményben nem ő végezte el. Ezért a hiányért azonban nagyban kárpótol az egész könyvön végigvonuló élményszerűség. Néhány kisebb egyoldalúsága mellett is egy, mindenkép megbízható ízlés vezet itt végig bennünket azokon a nagy változásokon, melyen ép a regény az utóbbi évtizedekben átment, mondhatnánk úgy is, hogy a regény forradalmát tárgyalja ez a könyv.

Az igen érdekes bevezető részben nagy vonásokban a regény szellem-történetének áttekintését adja, sőt egy egész kis regényelméletet. Lukács György alapvető könyvéből kiindulva reámutat arra, hogy az éposz és a regény szorosan összetartoznak. Ami az ókorban és a középkorban az éposz, az a késő ókorban és az újkorban a regény. Végeredményben mind a kettő csodálatos dolgokról szól, csak míg az éposz olvasója el is hiszi mindazt, amit olvas, a regényé nem. „A regény olyan éposz, amelyik fiktív csodákkal foglalkozik.” Ezt az elméletet a regény rövid történetével is illusztrálja, szellemesen és sok gondolatébresztő szemponttal. Különösen érdekes az, amit a múlt századi regényről ír, mely szerinte eltávolodott legfontosabb tartalmi mozzanatától, a csodától. Csak a huszadik század regényírásában lesz mind-egyre erősebb a hajlam arra, hogy visszatérjen ismét hozzá, az legyen, ami volt, nyíltan és bevallottan fikció. „A huszadik század regényeinek, a háború után, legfontosabb közös vonásuk az, hogy megint a csoda lép előtérbe, átveszi megillető helyét”, írja egy helyen. Arra is reámutat, amit különben ma már nyilván mindenki jól tud és érez, hogy a realista regényt mozgó nagy eszmék, liberálizmus, természettudományos gondolkodás, technikai optimizmus elvesztették hatóerejüket. Az új regény sokban nem is más, mint ép

jórészt ezekből az összetevőkből álló világkép elleni lázadás, az új, az előzőnél spirituálisabb ember új vágyának, a csodának lázadása. Az új dolgokért való lázadást Szerb különben a regény örök jellemzőjének tartja s nagyon lekötötte figyelmünket az a rész, ahol ezt elemzi. A pásztor és pikareszk regény a barok merev hierarchiájából, a romantikus a racionalizmus bilincseiből keres menekülést, a későbbi regények jórésze pedig ép a szó hétköznapi értelmében is szabadságharcos regény.

A következő fejezetekben a modern francia, angol, amerikai és német regény elemzését kapjuk. Különösen a francia és az angol regényről írott fejezetek finomak és mélyek, ezen nincs is mit csodálkoznunk, hiszen az új szemlélet ebben a két országban kristályosodott a legtökéletesebben s itt vannak legjelesebb képviselői is, akikről néhány szép portrét kapunk. Nagyon tetszett, amit Huxleyről és Giraudoxról írt.

Jó gondolat, hogy mindenütt utal a magyar fordításokra, ez nagyban elősegíti az új regény népszerűsítését, amit különben nagyon fontosnak tartunk: a szóbanlévő könyvek jórésze korunk legtisztább törekvéseit hordozza magában. Szerb Antal méltó tolmácsolója ezeknek a törekvéseknek. Nagy pszichológiai érzéke mellett a néha már talán túlságosan is szépirodalmi stílusa könyvét azok számára is érdekessé teszi, akik a szóbanlévő problémához csak az első tájékozódás igényével közelednek.

Baróti Dezső dr.

„Hírhedett zenésze a világnak” Egykorú versek Liszt Ferenchez. Össze-
gyűjtötték: *Csekey István és Diósy Géza*. Az előszót írta *Csekey István*. Sze-
ged, 1936.

A rövid és áttekinthető életrajz, melyet Csekey professzor Liszt hamvainak hazahozatalára tett indítványa s Liszt magyarságáról tett önvallomása egészít ki, ép olyan hasznos lehet, mint a nagy muzsikushoz írt magyar és idegennyelvű versek gyűjteménye, különösen azoknak, akik valamilyen iskolai ünnepélyt akarnak rendezni.

A hasznos cél mellett más szempontból is megérdemli a kis könyvecske figyelmünket: érdekesen mutatja meg, hogy a nagy muzsikusra miképp tükröződik a múlt század közepének lírájában. Az egész magyar irodalomban talán Liszt az egyetlen, akivel kapcsolatban a két, lényegében is rokon művészet összehasonlítását tanulmányozhatjuk, ez a tanulmány különösen azért vonz bennünket, mert így jelentéktelen költők mellett egy Vörösmarty, egy Vajda János és egy Juhász Gyula verseivel találkozhatunk. Nem lep meg, hogy a kongeniális Vörösmarty mellett, aki egy-egy jelzővel többet lényegesebbet mond, mint sok más egész strófákban, Vajda János fiatalkori verse emelkedik ki. Hozzáunk legközelebb Juhász Gyula verse áll, bár azt hisszük, hogy a nyilvánvalóan alkalomra írott verset maga a nagy szegedi poéta sem tartja többre bravúrosan megoldott stílusgyakorlatnál. De néhány nagyon szép sora van s Vörösmarty verse mellett talán az egyetlen, melyet iskolai szavallásra ajánlhatunk. A többiekben általában nagyon érzik az ötvenes évek selypítő édessége. S mivel jórészt másodrendű költők verseiről van szó, a kor stílusából magyarázható hibák különösen zavaróak. Fokozza ezt

a zavart, hogy az alkalmi versek, amikről itt szó van, csak nagyon ritkán emelkednek a magas líráig. Ezt bizony a kötetben lévő versek is példázzák. Kiadásuk azonban szép emlékezés a nagy muzsikusra és mindenkép megérdemli figyelmünket. Okos dolog volt, hogy a függelékben lévő néhány külföldi verset bilingvis szöveggel adták, az egyes versek végén levő alapos jegyzetek pedig a könyv használhatóságát emelik, főleg az egykorú vonatkozások felkutatása miatt.

Baróti Dezső dr.

KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán)

1. Az osztrák Hauptschule új szervezete és tanterve. A Hauptschule, mely 1927-ben a Bürgerschuléből alakult, a folyó tanév elsejével új szervezetet és új tantervet kapott. A négy osztályú iskola célja, olyan gyakorlati ismereteket nyújtani, hogy a tanuló azokat a gyakorlati életben hasznosítani tudja, de alkalmas legyen arra is, hogy tanulmányait akár a középiskolában, akár szakiskolákban folytathassa. A Hauptschule kötelező középfokú iskola, I-ső osztályába olyan négy elemi osztályt végzett tanulókat vesznek föl, akiket az elemi iskola a Hauptschulében való tovább tanulásra alkalmasnak tart. Akiket az elemi iskola erre nem képesít, azok vagy az elemi iskola V. osztályában folytatják, vagy a szülők kérhetik, hogy gyermekük a Hauptschulében fölvételi vizsgát tehesen. Ennek sikerétől függ, hogy a tanuló az elemi iskolában vagy a Hauptschuléba kerül-e.

Minden Hauptschule tantestülete, a tanterv szellemének megfelelő, de a helyi szükségleteket is figyelembe véve, tanmenetet állít össze. Ezt a tanmenetet a kerületi iskolafelügyelő elnöke alatt tartott konferencián letárgyalják. Erre a konferenciára meghívják a kerületben lévő szakiskolák és középiskolák igazgatóit, valamint a kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági érdekek képviselőit, hogy az anyag kiválasztására vonatkozó kívánságaikat előadhassák.

A következő osztályba való fölléphetést bonyolult utasítás szabályozza. Az eredmény megállapításánál a torna és ének nem számít. Aki ezeken kívül egy tárgyból bukott, az javító vizsgát tehet. Aki a németet és számtant kivéve két tárgyból bukott, az osztályt a Hauptschulén ismételheti. Akik az I. és II. osztályban a németből, vagy számtanból és még egy tárgyból buktak, vagy a németet és számtant kivéve másik három tárgyból buktak, azok a tantestület határozata szerint vagy ismételhetik az osztályt, vagy áttétetnek az elemi iskola VI., illetőleg VII. osztályába. Az így minősített III. osztályú tanuló ismételheti az osztályt.

Akik még ennél is rosszabb eredményt mutatnak, azok visszatétetnek az elemi iskola V., illetőleg VI. osztályába. Az így minősített III. osztályú tanuló ismételheti az osztályt.

Olyan tanulók, akik a Hauptschule valamelyik osztályát jó eredménnyel

végezték, különbözeti vizsgálatral átléphetnek a középiskola megfelelő magasabb osztályába.

Akik a Hauptschule IV. osztályát eredménnyel végezték, azok „Elbocsátási Bizonyítványt” kapnak, melyet a IV. osztályban eloglalt minden tanár aláír.

Az iskolafenntartó kérésére megengedhető, hogy a Hauptschule általános elemi iskolával egy épületben lehessen a Hauptschule igazgatójának vezetése alatt. De az osztályok száma nem lehet több 12-nél.

Az új tanterv a következő:

Vallástan	2	2	2	2	2	2	2	2
Német nyelv	6	6	5	5	6	6	5	5
Történet	1	2	2	2	1	2	2	2
Földrajz	2	2	2	2	2	2	2	2
Természetrajz	2	2	2	2	2	2	2	2
Számtan, mértani rajz, mértan	5	5	6	6	5	4	4	4
Természettan	—	2	3	3	—	2	3	3
Szépírás	1	1	—	—	1	1	—	—
Szabadkézi rajz	2	2	2	2	2	2	2	2
Kézimunka	2	2	2	2	3	3	4	4
Ének	2	1	1	1	2	1	1	1
Testgyakorlat	3	3	3	3	3	2	2	2
Összesen:	28	30	30	30	29	29	29	29

Nem kötelezett tantárgyak: egy idegen. nyelv, hegedű, zongora, gyors- és gépírás, a leányoknál még háztartástan is.

A tanterv részletesen felsorolja a tanítandó anyagot. Az utasítás hangoztatja, hogy a tananyag kiválasztásánál első sorban a gyakorlati szempont volt irányadó. Arra törekszik, hogy a tanuló a különböző produktív pályákon, iparban, kereskedelembe, mezőgazdálkodásban szükséges ismeretek és készségek birtokába jusson. Különös gondot fordítanak az állampolgári nevelésre. A IV. osztály befejezése előtt a gyakorlati élet különböző pályáira, azok feladataira és jelentőségére felhívják a tanulók figyelmét, hogy ezzel a pályaválasztást megkönnyítsék.

Bár az egyes tantárgyak el vannak egymástól különítve, de azért mindenütt törekszenek a tantárgyak kölcsönhatását kitüntetni és az utasítás erre külön is felhívja a tanítók figyelmét. Külön fejezet foglalkozik a tanulók öntevékenységével, valamint a tanulók egyéniségének és fejlettségi fokának figyelembe vételével is.

Az egyes tárgyaknál érdekesebb intézkedések a következők:

Az *anyanyelv tanításánál* különös gondot fordítanak a helyes írás és beszéd elsajátítására. Az anyag minden osztályban igen részletesen a következő alcímek alatt van felsorolva: nyelvgyakorlás szóban és írásban, olvasmányok, nyelvtan, helyesírás, iskolai dolgozat osztályonként 8. A szabad előadás gyakorlása céljából a III. osztályban a tanuló az osztály előtt állva, tart 5—10 perces előadást valamely élményéről, kirándulásról, utazásról, valamely olvasmányáról, stb. Az előadásnál kis papírra jegyzett vezérszavakat használhat a tanuló, de felolvasást nem tarthat. A IV. osztályban ugyanezt fokozottabb mértékben gyakorolják. Költeményt minden tanulónak tanulnia kell, de a

kijelölt költeményekből választhat, tehát nem minden tanuló tanulja ugyanazokat a költeményeket. A tanuló azokat a költeményeket tanulhatja, amelyek legjobban tetszenek neki. A fogalmazásra nagy gondot fordítanak, ennek fejlesztése a kijelölt fogalmazványok tervszerű fokozásával történik. Az elkészített fogalmazványok közös megbeszélése útján nyer a tanuló alapvető stilisztikai ismereteket.

A történettanítás már az I. osztályban kezdődik. A cél érdeklődést kelteni történeti események iránt. Érdekes korszakokat mutatnak be a tanulóknak elsősorban a szülőföld, azután Ausztria történetéből. A kis történeteket valamely nagy személyhez, emlékműhöz, épülethez, képhez kötik. A II. osztályban ugyancsak korszakokban mutatják be a görög és római történelmet, valamint az osztrák történelmet a korai középkorban. A III. és IV. osztályban a történelmi összefüggéseket erősebben kiemelik. A IV. osztályban eljutnak a történelemben a legújabb korig (Dollfuss).

A földrajztanítás a szülőföld és Ausztria ismeretére fektet nagy súlyt. Ez az I. osztály anyaga. A II. osztályban Déleurópa országai különös tekintettel Ausztria gazdasági és kulturális vonatkozásaira. Ezenkívül Ázsia és Afrika. A III. osztály Európa többi országa ismét Ausztriához való gazdasági viszonyuk feltűntetésével. Továbbá Amerika, Ausztrália és a sarkvidék. A IV. osztály Ausztria és szomszéd államai: Svájc, Németbirodalom, Csehszlovákia és Magyarország. Az utasítás szernit különösen azon országokat kell kiemelni, amelyek Ausztriával gazdasági, vagy kulturális viszonyban állanak, vagy a világ gazdaságban van jelentékenyebb szerepük.

Naturgeschichte címen tanítják kapcsolatban egymással a természetrajzot, mezőgazdaságtant és egészségtant mind a négy osztályban.

Naturlehre címen összevonva tanítják a kémiát és fizikát.

A *számтан, mértan* beosztása körülbelül egyezik a magyar polgári iskola tantervével. A fiúk mértani rajzára nagyobb gondot fordítanak, mint nálunk.

A *fiúk kézimunkájánál* az I. és II. osztályban papírmunkát, a III-ban papír- és famunkát, a IV-ben papír-, fa- és fémmunkát tanulnak.

A tornánál feltűnik a „Vormilitärische Ausbildung“. Minden tornaórából 5–10 perc és minden hónapban egyik játékdélután katonai előkészítő gyakorlatokra fordítandó. A katonai kiképzés egyes-, szakasz- és századkiképzésből áll. A III. és IV. osztály ezenkívül menetgyakorlatokat is tart, amelyek tartalma legfeljebb 3 óra, amit a tanulók 5 kg-os megterheléssel végeznek. Az úszás tanulás fiúknak és lányoknak egyaránt kötelező.

Rendkívüli tantárgy a második idegen nyelv. Ezek között a magyar nyelv is fel van sorolva.

(Neue Bestimmungen für die Hauptschule. Wien, 1935.)

2. Történettanítás és politikai nevelés. A politika szolgálatába állított német pedagógia új irodalmat teremtett. Különösen a történettanítás irodalma bővült az utolsó két esztendőben a szakkönyvek egész tömegével. Ezek a könyvek a tanítás fontos segédeszközei, részben a tanítók és tanárok átképzését célozzák, részben kisebb-nagyobb tanulók olvasmányai és mint ilyenek, a cselekedtető tanítást szolgálják. Hittler, a német iskoláról, de különösen a történettanításról megsemmisítően elítélő bírálatot mondott. Szerinte a német

iskolákban az elméleti képzés kielégítő, sokszor túlzott is, de az akaratképzés, a jellemnevelés végzetesen eredménytelen. A történettanításnak volna feladata az akarat- és elhatározó erő fejlesztése. De éppen ennek hiánya volt az oka, hogy a német nép politikai ítéllete határozatlan volt, hiányzott a gondolkodás és cselekvés világszemléleti alapja. Hittler szerint a történettanításnak új irányt kell szabni, amely a németiség néppé alakulásának megértésében vezet. Az anyag kiválasztásnak arra kell ügyelni, hogy a politikai akaratot és a német nép erejében való hitet erősítse.

Az új irány két követeléssel lép öl. Az egyik a tanítási módszerre, a másik a tanár egyéniségére vonatkozik. Nem helyesli az olyan munkaiskolát, ahol éretlen gyermekek értelmetlenül össze-vissza csacsognak. A tanításnál ismét a tanárnak kell vezetni, sőt maga a vezetés mind nagyobb fontosságot nyer. A tanárnak a maga hitével és lelkesedésével kell hitet és lelkesedést kelteni. Ne üres elméleteket keressen a történet, hanem mutasson be erős akaratú férfiakat, akiknek élete például szolgálhat az ifjúságnak, akiknek példája cselekedni tudó és akaró férfiakat nevel. A tanár tanítványaival most is munkaközösséget alkot, az iskola felső fokán bajtársi közösséget, ahol mindig a tanár a vezető bajtárs. Az öntevékenység most is szerepet játszik, olvasmányok, források, egyéb segítőeszközök közös megmunkálásával. A kérdezősködés szabadsága is meg van, valamint az is, hogy homályos részletek szabad beszélgetéssel tisztázódjanak.

A történettanítás új iránya nagy súlyt helyez az őskor tanítására. Dr. Frick német birodalmi miniszter szerint, az őskor nemcsak a földrészünk fejlődésének elindulására vet fényt, hanem alkalmas arra, hogy a német ősök szokásos lebecsülése ellen nyújtson döntő érveket. De fontos az őskor története azért is, mert a fajok eredete és kialakulása itt gyökerezik és ekkor nyilatkozott meg a germánság északi őseinek teremő ereje is.

Az idevonatkozó és a tanítást szolgáló irodalom nagy tömegéből kiemeljük a következőket:

Carl Schuckhardt: Vorgeschichte von Deutschland, München, 1934. és *Deutsche Vorgeschichte in Bildern*, München 1936. A történeti idők megelőzően, a német földön lejátszódó eseményeket írja le és mutatja be képekben. A 12. fejezet közül az első három a kőkorszakkal, a következő három a bronzkorszakkal, a hetedik a germánok és rómaiak harcaival, a 8. és 9-ik a népvándorlással és a 3 utolsó a szlávok és poroszok történetével foglalkozik, valamennyi eredeti ásatások alapján.

Carl Engel: Einführung in die Vorgeschichte Mitteldeutschlands. Leipzig, 1933. A középnémetbirodalom őstörténetét tárgyalja.

Richard Müller: Die deutsche Erde erzählt, Erfurt, 1934. A jégkorszaktól Kr. u. 2-ik századig terjedő őstörténet vonzó elbeszélése. Kisebb tanulók részére.

Gottfried Spanuth: Glaube und Kult unserer Ahnen, Erfurt, 1934. Szintén kisebb tanulók olvasmánya.

Wolfgang Schulz: Altgermanische Kultur in Wort und Bild. München, 1935.

Péter Pétersen: Wie unsere Urväter lebten. Leipzig, 1935. Szépen illusztrált munka.

Kurt Pasternaci: Das viertausendjährige Reich der Deutschen. Ein Geschichtsbild der Nationalen Revolution. Berlin. Szerző szerint a német nép államalakulása a kőkorszak végén kezdődik.

Hermann Schneider: Germanische Religion vor 3000 Jahren. Leipzig, 1934.

Sok könyv foglalkozik Németország legújabb történetével, a világháborúval, különösen sok a versaillesi békével, a szerződés tartalmával és annak következményeivel. Ezek között is sok a tanulóifjúságnak szánt olvasmány. A gyászos tranoni békével nálunk senki sem foglalkozott ilyen értelemben, pedig a mi iskoláinkra is ráférne az ilyen könyv.

Rudolf Herzog: Geschichte des deutschen Volkes und seiner Führer. Leipzig, 1934. A szerző a német nép egész történetét a Führer-gondolat köré csoportosítja, ami teljesen megfelel a német történettansítás újabb irányának.

Carl Schütte und Ottó Gaede: Geschichtsbuch für die Jugend des dritten Reiches. Halle, 1934. Gazdagon illusztrált munka, mely Németország történetét a történetelőtti kortól, az 1933. december havi eseményekig tárgyalja. Erősen kidomborítja a versaillesi szerződés következményeit.

Hans Bursch: Der Weltkrieg gegen das deutsche Volk. Breslau, 1933. A tanulóifjúságnak szánt olvasmány.

Ernst Forsthoff: Deutsche Geschichte seit 1918. in Dokumenten. Leipzig, 1935.

E. O. Volkmann: Am Tor der neuen Zeit. Oldenburg, 1933. A világháború elejétől 1933-ig tárgyalja az eseményeket.

Friedrich Grimm: Versailles. Köln, 1934. Iskolai használatra tárgyalja a szerződést.

Guckenholz: Das Diktat von Versailles und seine Auswirkungen. Leipzig, 1934.

Marcell Berger und Paul Allard: Hinter den Kulissen des Versailler Vertrages. Aus dem Französischen von Hans W. Fell. Rendkívül érdekes könyv, amely a versaillesi békekötés kulisszái mögé enged betekintést. Két francia tiszt írta, akik a béketárgyalás idejében a párizsi sajtócenzurán teljesítettek szolgálatot. Igen őszintén feltárják azokat az éles ellentéteket, amelyek abban az időben a győztes hatalmak között kifejlődtek.

Nagy az új történettansítás methodikai irodalma is. A könyvek nagy része már a címben jelzi, hogy a tanítás politikai irányát követik.

Adolf Viernow: Zur Theorie und Praxis des nationalsocialistischen Geschichtsunterrichtes. Halle, 1935.

Friedrich Walburg: Geschichtsunterricht im neuen Geiste. Langensalza, 1936.

Ervin Rude: Deutsche Geschichte der neuesten Zeit. Osterwieck, 1934. Bismarcktól a legújabb időkig tárgyalja az eseményeket tanítási vázlatokban. Elsőrangú methodikai munka. Ami a cselekedtető tanításban megvalósítható, az ezekben a vázlatokban felhasználtatott.

Philip Hoerdt: Geschichte und Geschichtsunterricht. Langensalza, 1935. A könyv fejezetei: Politika és kultúrtörténet. A szülőföldtörténet. Geopolitika és történettansítás. A tanulók elbeszélései. A tanulók képgyűjtése. stb.

Walter Voigtländer: Geschichte und Erziehung. Langensalza, 1935. A politikai történettansítás alapjait tárgyalja.

Hainrich Schnee: Geschichtsunterricht im völkischen Nationalstaat. Bochum, 1934. A középiskolák első osztályai szempontjából tárgyalja a kérdést.

Dr. Werner Lippert: Methodik des Geschichtsunterrichtes. Erfurt, 1934. A munkaiskola elveinek érvényesítése a középiskola történettanításában. A német kritika túl liberálisnak tartja a könyv szellemét, de a könyv methodikái értékét kénytelen elismerni.

A geopolitika és történettanítás viszonyával is sokat foglalkozik az új német irodalom. Két iránytszabó munka:

Karl Springenschmid: Der Donauraum. Österreich im Kraftfeld der Grossmächte. Geopolitische Bilderreihe. Leipzig, 1935. és ugyanettől a szerzőtől: *Deutschland und seine Nachbarn. Geopolitische Bilderreihe.* Leipzig 1935. Szerző a geopolitika leghivatottabb képviselője, kinek „Die Staaten als Lebewesen” című alapvető munkáját e helyen már ismertettük. Ausztriának a Németbirodalomhoz való csatlolásának elkerülhetetlenségét tanítja. Több helyen elfogultan tárgyalja Magyarországot, amikor a németek erőszakos elmagyarosításáról tanít, vagy amikor azt állítja, hogy a székelyek elmagyarosított germán törzsek maradványai. Két fejezetben tárgyilagosan tanít az ellenségtől körülzárt Magyarország geopolitikai helyzetéről.

(Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für Geschichtsunterricht und politische Erziehung.)

3. Nemzetközi kongresszusok. A népszövetség védelme alatt álló *Nemzetközi Nevelési Hivatal* (Bureau International d'Education) 1936. évi konferenciáját Genfben fogja tartani. A tárgysorozaton az idegen nyelvek tanításának kérdése és a falunevelés problémája szerepel. A konferencia előkészítésére most a Bureau több tagja tanulmányozza a tagállamok tanterveit. A falunevelés, főként abból a szempontból, kerül tárgyalásra, hogyan lehetne a falu városba való özőnlését megállítani. A bizottság mindkét problémára vonatkozólag kérdőíveket küld a tagállamok kormányainak.

A *Szellemi Együttműködés Népszövetségi Bizottsága* legközelebbi ülését május 26-tól 30-ig Budapesten tartja meg. A konferencia tárgya: „A klaszszikus műveltség szerepe a mai ember nevelésében és jelleme kialakulásában”. A bizottság genfi vezetője már érintkezésbe lépett *gróf Teleki Pállal*, a magyar előkészítő bizottság elnökével.

A *diákok világszövetsége és a munkásifjúság* a népszövetség kívánságára együttes összejövetelt tart ez év szeptemberében Genfben. Tárgysorozaton lévő témák: A népszövetség és a béke megszervezése. — Az ifjúság szociális helyzete. — A nacionalizmus és a béke. — Az ifjúság a nemzetközi megértés szolgálatában. — Az ifjúság nemzetközi feladatai, az erkölcsi felelősség és a közös munka eszközei.

Az új nevelés Ligája, mely az utolsó 20 évben az egész világon tartotta már évi konferenciáit, ez évben július 31-től augusztus 14-ig Cheltenham angol fürdőben tartja ülését. 50 állam, 2000 delegáltját várják oda. A vitára kerülő problémák az ifjúság politikai nevelése körül csoportosulnak. A politikai nevelésnek azokat a formáit akarják tisztázni, amelyek ma Németországban, Olaszországban és Oroszországban honosak.

4. Hírek. Romániában az elmúlt ősszel 17 repülő bizottság utazott az országban, az érettségi vizsgák megtartása céljából. Összesen 2176 érettségiző jelentkezett. A vizsgát sikerrel csak 536 tette le. A bizottságok szigora kellemetlen összeütközésekhez vezetett. Csernovitzban a vizsgán jelen lévő szülők inzultáltak a bizottság tagjait és csak a kivonult rendőrség tudta az idegen tanárokat a kellemetlen helyzetből kimenteni. A vizsga további folyamán kizárták a nyilvánosságot és a vizsga rendőrségi asszisztencia mellett folyt le.

*

Jugoszláviában a sok állástalan tanítóra való tekintettel megszorították a tanítóképzőbe való fölvételt. A folyó tanévre mindössze 610 férfi és 255 nőhallgatót vettek föl a belgrádi, zágrábi, újvidéki, zombori, kragujeváci, újverbázi és verseci tanítóképzőbe.

*

Igen érdekes újítást kezdett egyik francia vasúttársaság. Minden csütörtökön filléres különvonatokat járat kizárólag tanulók részére. A vonat egyik végén egyik szakaszban a kirándulás vezetője foglal helyet. Az ő magyarázatait hangszórókkal közvetítik minden kocsiába. A tanulók különvonatok elsősorban a földrajz és népismeret tanítás szolgálatában állanak.

*

Szovjetoroszország közoktatási népbiztosának rendelete szerint a tanulók kötelesek tanítóiknak engedelmeskedni, ahogy a katona engedelmeskedik főbbvalójának, vagy a munkás mesterének. A szülők kötelesek az iskolát támogatni, hogy az ifjúság fegyelmet tanuljon. Az eddig teljesen hiányzott tankönyvek most ismét megjelennek és azok szabad kereskedelemben kaphatók. A könyvkereskedések kirakatai tele vannak új tankönyvekkel. A most megjelent irodalomtörténet nemcsak a szovjet nagy íróit tárgyalja, de ismerteti a klasszikus orosz irodalom képviselőit is.

*

A Németbirodalom nevelésügyi minisztere múlt évi októberben elrendelte, hogy ezentúl minden középiskolai tanárjelölt köteles szakstudiumainak megkezdése előtt két szemesztert tanítóképző főiskolán eltölteni. A rendelet szerint a jelölt lássa először, minő feladat vár rá, mint tanítóra és csak azután fogjon szaktanulmányához. A jelölt ezentúl el kell magát határoznia, akar-e az iskola szolgálatába lépni, mielőtt tanulmányait megkezdí, nem úgy, mint eddig, hogy csak tanulmányainak végével lett tulajdonképpen tanárjelölt, addig csak szakstudiumokat végzett. Most először kell tanítói készséget szerezni. A rendelet kiemeli, hogy nem középiskolai tanárjelölteknek rendezett külön két szemeszteres pedagógiai kurzusról van szó, az új rendelkezés értelme az, hogy elemi iskolai tanítókkal közösen tanulja meg az elemi iskolai módszereket és a második szemeszter végén több hétig hospitálnak is az elemi gyakorló iskolában.

*

Spanyolországban az 1931. évi forradalom után a tanítóképzést új alapokra helyezték. Addig a tanuló 14 éves korában került a szemináriumba, ahol

4 évi tanulmány után „Maestro Primario“ címmel került ki és ezzel jogot nyert az elemi iskolában való tanításra. Ma a szemináriumba való fölvételhez középiskolai érettségi bizonyítvány kell. A szeminárium 3 évig tart és csak pedagógiával, filozófiával és társadalomtudománnyal foglalkoznak. A szeminárium befejezése után következik egy gyakorló év.

*

A bolgár közoktatásügyi miniszter körlevelet intézett az összes tanítókhoz, amelyben figyelmeztet az iskola fontos nemzeti feladataira. A rendelet szerint a tudásnál fontosabb az aktív személyiség kiképzése és ez legyen az iskolai nevelés új ideálja. A bolgár iskolának legfontosabb feladata ma, a nemzeti szellem fejlesztése. A tanítás az élményre és ne az értelemre építsen. A rendeletet Bulgária kiváló pedagógusa, *Spiro Kasandgiev* sugalmazta, aki ezidőszertől közoktatási államtitkár.

*

Szlovenszko 571.988 magyar lakosának összesen 735 elemi iskolája van. 8588 magyar gyermek jár más nyelvű iskolába. Magyar tannyelvű polgári iskola van 14. Ruszinszkóban egyáltalában nincs polgári iskola. Önálló magyar középiskola van 5 (Pozsony, Komárom, Ipolyság, Rimaszombat és Kassa), azonkívül van 2 párhuzamos magyar gimnázium (Ersekújvár, és Losonc). Pozsonyban van magyar nyelvű állami tanítóképző és orsolyarendű tanítónőképző. Magyar középiskolákba jár 3464, idegen nyelvű iskolákba 877 tanuló, akik magyarnak vallották magukat. A Kárpátaljában 109.472 magyar lakosnak van 110 elemi iskolája és egyetlen magyar gimnáziuma (Beregszászon). Itt a magyar tanulók fele jár idegen tannyelvű középiskolákba. A kassai cseh-szlovák reál-gimnázium tanulóinak 10 százaléka volt magyar, pedig Kassán van magyar tannyelvű középiskola is. Szomorú, hogy ezek túlnyomóan a magyar intelligencia gyermekei. Magyar nyelvű szak- és továbbképző iskolák: 1 mezőgazdasági, 1 gazdasági, 2 kereskedelmi akadémia, 3 felső kereskedelmi iskola, 1 gépipari szakiskola, 1 női háztartási iskola, 21 gazdasági népiskola, 6 továbbképző kereskedelmi iskola és 45 továbbképző ipariskola. Cseh-szlovák egyetemeken és főiskolákon 1157 hallgató vallotta magát magyarnak. Ebből 249 a magyar egyetemekről kiszorult zsidó.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE

Pedagógiai Szeminárium 1. évi februári számában *Mosdóssy Imre: Emlékeink szerepe a nevelésben* című tanulmányában rámutat arra, hogy a szülők legtöbbje minden pedagógiai felkészültség nélkül irányítja gyermekei otthoni nevelését. Ebben a munkájukban a szülőket az Istentől beléjük oltott ősi nevelői ösztön, másfelől pedig azok az emlékezőkészségek és hagyományok segítik, melyeket a szülői házban maguk is átvettek. Ezeket a nevelői szempontból le nem kicsinyelhető értékeket csak ritkán egészítik ki az iskolától, lelkész-től, tanítótól, orvostól hallott esetleges jó tanácsok. Kétségtelen, hogy a szü-

lőknek Istentől átvett ösztönös példadásai, a konkrét tapasztalatok és visszaemlékezések sokszor minden tudatosság nélkül is igen eredményes nevelőhatásokat létesíthetnek. Jó lenne azért az emlékeket képviselő gyakorlati nevelési elveket rendszerbe foglalni, másfelől azonban a nevelői kötelességek tudatosítására a gyakorlati nevelési elveket rendszerbe foglaló népszerű könyveket sok ezer példányban a köznek rendelkezésére bocsájtani.

Fröhlich Erzsébet dr.: A reformírás bírálata közegészségtani szempontból című tanulmányában megállapítja, hogy az új rendszerű reform-álló (Luttorféle) írást sok egyéb előnye mellett az iskolai higiéné szempontjából is örömmel üdvözölhetjük, mert a régi dült írásnál gyakran jelentkező gerincelferdülés és rövidlátás az új írásmódnál inkább elkerülhető.

Gárdonyi Albert dr.: Budapest városrészeinek története című, helytartó- és szülőföldismeret szempontjából igen értékes tanulmányának most már 3. részében a *Teréz- és Erzsébetváros* történetét ismerteti.

A folyóirat további részében *Mintatanítások* vannak, ezek közül: *Az Amerikába kivándorolt magyarok sorsa és Magyarország helyzete Európában* címűek Nagy Imre, illetőleg Szeghalmi Elemér dr. tollából, globális témákat tárgyalnak. A folyóiratot igen gazdag és értékes könyv- és lapszemle egészíti ki. Különös érdeklődésre tarthat továbbá számot: *A fővárosi pedagógiai szeminárium fizikai laboratóriumának ismertetése* dr. Császár Elemér tollából. Végül dr. Farkas László: *A felsőkereskedelmi iskolák 1934/35. évi értesítőinek szemléjét* adja.

A folyóirat f. évi márciusi számában dr. Felkay Ferenc Budapest székesfőváros tanügyi tanácsnoka: *Budapest közigazgatási képe különös tekintettel a közoktatásügyre* című nagyobb tanulmányában összefogó értékes képet nyújt Budapest székesfőváros jelenlegi iskoláiról és tanügyi közigazgatási szervezetéről.

Geszti Lajos: Film az iskolában című cikkében azt az öröndetes hírt jelenti be, hogy a közeljövőben minden középfokú iskolában megindul a tervszerű programmal dolgozó közvetlen filmoktatás.

Gárdonyi Albert dr.: Budapest városrészeinek története című tanulmányának 4. részében a *Lipótváros* történetét ismerteti.

A lap további részében *Mintatanításokat* közöl, majd gazdag irodalmi és folyóirat szemléje nyújt igen sok értékes adatot és pedagógiai gondolatot. Dr. Stolmár László: *A fővárosi pedagógiai szeminárium biológiai laboratóriumáról* nyújt tövid tájékoztatót. Végül Nyireő Éva: *A csehszlovákiai magyar tankönyveket* ismerteti.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny folyó évi februári számának első két cikkét *Esztergomi Ferenc* és dr. *Maday Gyula* tollából *Szajó Sándor* emlékének szenteli abból az alkalomból, hogy az egyesületi díszülésen a költői lelkű középiskolai tanárnak, az Egyesület volt tiszteletbeli elnökének arcképét kegyeletes ünnepség keretében leleplezte.

Dr. *Tamedly Mihály: Egyéni és osztályszelektió Németországban* címen azokat a szelektív eljárásokat ismerteti, melyeket a középiskolát végzett tanulóknak az egyetemekre való felvételénél alkalmaznak. (Németországban 40.000 érettségizett közül csak 15.000 vehető fel az egyetemekre, illetőleg főiskolákra.)

Bernolák Kálmán: *Az Országos Köznevelési Tanács új szervezeti szabályzatát* ismerteti, míg dr. Kovács Géza: Az 1935. évi VI. t. c.-el megszerzett külső tanügyi közigazgatás (nyolc tankerület) összehasonlító adatait közli.

Vajtay István: *Hogyan védekezzünk nyelvünk romlása ellen* című értekezésében meggyőző erővel bizonyítja be azt a kétségtelenül helyes pedagógiai elvet, hogy az irodalom tanításának ügye s egyben a nyelv helyességének kérdése is az irodalmi olvasmányok útján és a költői műveken át kaphat csak gyümölcsöző megtermékenyülést.

A következő cikkben dr. Fallenbüchl Ferenc: *Az osztrák leányiskolák modern idegennyelvi oktatásának új tervezetét* ismerteti.

A folyóirat további részében a Forráscsok, Egyesületi Élet, Hírek és Könyvszemle rovatokat találjuk.

A folyóirat márciusi számában Imre Sándor dr. tollából: *A nyelvi kisebbségek iskolái* című tanulmányt olvashatjuk, melyben az illusztris szerző a magyar kormánynak 11.000/1935. M. E. sz. rendeletével a nyelvi kisebbségekhez tartozó tankötelesek oktatásának egységes rendszerét megállapító rendelkezéséhez fűz igen mély kritikai megállapítást. A kérdést három szempontból vizsgálja s végül megállapítja, hogy itt az utolsó órája annak, hogy tanító- és tanárképzésünket a tudatos nemzeti önismeret megteremtése érdekében újjászervezzük.

Dr. Sándor István: *Falunk a középiskolában* című értekezése igen értékes megfigyeléseket és útmutatásokat nyújt a középiskolák tanárainak természetesen falukutatói ténykedéseinek kialakítását illetőleg.

Csanády Sándor: *A nevelés másik pillére* című tanulmányában megállapítja, hogy az iskola minden nemes törekvése csorbát szenved, ha az otthon tiszta levegője, evangéliumi hite, a szülők krisztusi szeretete és józan világszemlélete, felelőssége nem nyújt tiszta alapot az iskola nevelő munkájának. Éppen azért alaposan vizsgálat alá kell venni a szülői háznak és az iskolának egymáshoz való viszonyát s az idevágó problémákat mindkét oldalról meg kell világítani.

Várdai Béla: *A helyesírás ügye a középiskolában* című cikkében sok helyes metodikai elvet közöl a tanulók helyesírási készségének kifejlesztésére.

Sipos Lajos: *A tanárok óraszámja Franciaországban*, dr. Márffy Oszkár: *A középiskolai tanárképző-intézetek szervezete Olaszországban* címen közölnek kisebb cikkeket.

Az irodalom rovatból kiemeljük Dr. Somogyi József: *Tehetség és Eugénika* című 400 oldalas jeles művéről írt ismertetést Bihari Ferenc tollából.

Magyar Középiskola f. évi februári számában az első cikk a *Katholikus Középiskolai Tanáregyesület XXVIII. évi közgyűléséről* nyújt részletes beszámolót. A beszámolóból kiemeljük Dr. Kisparti Jánosnak: *A középiskolai tanárképzésről* tartott nagyszabású elnöki megnyitóját. Az 1934. évi XI. t. c.-el megalkotott új magyar középiskola, a magyar gimnázium, bizonyos tekintetben a középiskolai tanárképzéstől is új feladatok megoldását várja. E feladatok megoldásánál azonban gyökeres változtatásokra nincsen szükség. Továbbra is szükséges, hogy a leendő középiskolai tanár az egyetemen szerezzon alapos tudományos szakképzettséget. A tudományos felkészültség alap-

ja minden értékes tanári munkálkodásnak, az egyetem azonban ezen a téren ne törekedjék túlzott specializálásra. E helyett inkább arra fordítson gondot, hogy a jelölt szemináriumokban tárgyának középiskolai anyagával is megismerkedjék. Fontos, hogy a jelöltek a filozófiából és pedagógiából széleskörű ismereteket szerezzenek, de e mellett az is szükséges, hogy a leendő tanárok az egyetemen pedagógiai készséget is nyerjenek. Itt számba kell venni, hogy ennek a készségnek alapja ma már csak a modern gyermektanulmány lehet. A gyakorlati év a jelölt részére nyújtson több konkrétumot és az iskola eleven életébe való mélyebb bekapcsolódást. Végül a tanárokká való nevelésnek legfontosabb feladata a vallás-erkölcsös világnézetnek és a nemzeti tudatosság érzésének kialakítása. Kíváncsinos volna, hogy a fenti elvek harmónikus együttesben dolgozzanak össze az új magyar gimnázium tanárainak hivatászszerű kialakításánál.

A lap további részéből kiemeljük *Simon Károlynak: A magyar katolikus középiskolák autonómiaja* című ismertetését, valamint a folyóirat értékes Pedagógiai-szemle rovatát.

A folyóirat márciusi számában *Várkonyi Hildebrand dr.: Az alázatosság új pedagógiája* című cikksorozatát kezdi meg a holland Buytendijk könyve alapján.

Czakó János: A francia rendhagyó igék tanításához nyújt értékes módszertani utasításokat.

A folyóirat Pedagógiai-szemle rovata többek között: *A lengyel közoktatásiügyi reformot* ismerteti, az Irodalom rovatban pedig *Csóka Lajos* tollából *Weszeley Ödön: A korszerű nevelés alapelvei* c. műnek részletes ismertetését olvashatjuk.

Magyar Tanítóképző f. évi februári számában *dr. Padányi-Frank Antal: A tanítói hivatás órája* címen a tanítóképzők tantervébe a középfokú iskolák osztályfőnöki órájának analógiájára egy ilyen óra bevezetését kívánja, melyben a tanítói lelkület kialakításának munkája lenne a főcél.

Dr. Prochaska Ferenc: A hazai földrajz tanítása című átfogó módszertani tanulmányainak második részét adja közre.

Jenitaniné dr. Lajos Mária: Tanulmányi ösztöndíjak című ismertetésében a hazai és külföldi tanulmányai ösztöndíjakra vonatkozó fontosabb tudnivalókat közli s egyben elpanaszolja, hogy a tanítóképző intézetek tanárai ilyen ösztöndíjak kiadásánál többnyire mellőztetnek.

Medgyesy Zsófia: Tabódy Idának a magyar nőnevelés e kiváló egyéniségének szentel szép sorokat abból az alkalomból, hogy őt a tanítóképző-intézeti tanárság, nyugalomba vonulásával a cinkotai tanítónőképző-intézetben rendezett impozáns estély keretében melegen ünnepelte.

A folyóirat márciusi számában *dr. Bató László: Az óvónőképzés reformja* címen írt nagyobb tanulmányt az óvónőképzés intézménye fennállásának százados fordulóján. A kérdéshez a gyakorlati pedagógus szól hozzá, ki tizenöt évet töltött el az óvónőképzés szolgálatában.

Dr. Tóth Antal: A társas lény fejlődés az ifjúkor kezdetéig címen közöl igen értékes gyermeklélektani tanulmányt.

Dr. Prohaska Ferenc: A hazai földrajz tanításáról szóló III. közleményében befejezi e tárgyról írott értékes fejtegetéseit.

Az irodalmi rovatból kiemeljük *Lieber Endre: Budapest szobrai és emléktáblái* című könyvéről és *Lázár Károlynak: A gyermektanulmány vázlata* című művéről írott részletes ismertetéseket *Váradi József*, illetve *Szántó Lenke* tollából.

Kratofil Dezső.

A Gyermekek és az Ifjúság 1935. 7—10. számában két tanulmány is foglalkozik a serdülő gyermek lelkivilágával. *Bognár Cecil* abból a gondolatból indul ki, hogy a gyermek lelki és testi állapota a fejlődés minden szakaszában tulajdonképpen védelmet nyújt a gyermeknek, szabályozza a gyermek és felnőttek viszonyát. A kisgyermek tehetetlensége az embert gyengédségre, gyámoltásra indítja vele szemben. Később rendkívüli kedvessége biztosítja részére a felnőttek türelmét és a vele való sok foglalkozást. Mi haszon származik a serdülőre a serdülő kort jellemző testi és lelki groteszk, sokszor kellemetlen megnyilvánulásokból? Mozdulatai esetlenek, keze-lába útban van, arcvonásai megcsúnyulnak, hangja fülsértő. Tapintatlan, néha lármás, kötekedő, dacos, hibáját nem ismeri be. Zárkózottá lesz, kisebbekkel szemben fölényes. Mindez tulajdonképpen a serdülő védelmét szolgálja. A nemi érés idején a nemi ösztön felébredése veszedelmet jelent, mert a korlátozó önuralom még igen gyenge. Minden kellemetlen vonása védi csábítások megindulása ellen. Félszege és félénksége megakadályozza, hogy ő legyen kezdeményező. Ebben a korban alakul ki az én értékátalakítása. Ez csak belső munka lehet. Ezért az elzárkózottság, bizalmatlanság. Ezekből az következik, hogy a serdülőkor jellemző vonásait felismerve ezt a fejlődést, átalakulást elő kell segítenünk, óvatosan, tolatkodás nélkül támaszt nyújtanunk otthon és az iskolában. Bizalmát ne erőszakoljuk, véleményünket ne kényszerítsük rá.

Kempelen Attila dr. tanulmányában összehasonlító adatokat közöl a serdülés kezdetén levő fiúk lelki alkataráról. Adatai iskolájának (reálgimnázium) két osztályára vonatkoznak, negyedikes, majd ötödikes körökben. Az adatok a serdülés kezdetére jellemző lelki változásokra, fejlődésre nyújtanak felvilágosítást. Hasznos dolog volna ezen a téren még több anyag vizsgálata.

Kovács Albert dr. ismertet amerikai tantárgy-teszteket, amelyek célja a tanulók helyesebb és tárgyilagosabb, egyöntetűbb osztályozásának, minősítésének megközelítése.

Kiemeljük még a cikkek sorából *Cser János dr.* folytatatólagos tanulmányát: „Szabad kapcsolat próbája a 10—14 éves korban.” Vizsgálatai nép-, polgári és középiskolai fiú- és leánytanulókra vonatkoznak. A nyert eredményeket összehasonlítja az amerikai és genfi eredményekkel. Két megállapítást kell kiemelnünk. A budapesti (magyar) gyermek kapcsolása a leglassúbb, viszont képzetkinese nagyobb, fantáziája csapongóbb.

Cikkei még: *Vida Imre dr.-től* „A gyermeknevelés és szellemtörténet”, valamint *Jablonkay Géza dr.-től* „A gyermeknyelv egy-két érdekessége és a hangzóilleszkedés törvénye.” Figyelő rovatában egy érdekes angol szokást és felfogást ismertet „A gyermek és kutya” címen. Általános angol szokás,

hogy az angol gyermek egy éves kora előtt kutyát kap pajtásul, s eltekintve ennek a szokásnak egészségügyi veszedelmétől, ennek nevelési jó oldalait keresi. Röviden: a gyermek lát a családban magánál gyöngébb, alsóbbfokú lényt; ösztönösen megérzi, miért kell engedelmeskedni; megszokja a mindennapi kötelességek elvégzését (ápolás, etetés). A folyóirat könyvismertetése bő és részletes.

A Magyar Pedagogia ez évi 1—3. száma két, a Magy. Ped. Társaságban elhangzott felolvasást közöl. *Kelemen Krizosztom: „A vallás, mint nevelési tényező az iskola életében“* c. felolvasásában megállapítja, hogy a materialisztikus nevelésben első helyen állanak a gazdasági érdekek; a vallással szemben ellenségesen viselkedik; a nacionalisztikus nevelésben fő a nemzeti életérték, a vallás alárendelt szerepet játszik; a liberális-humanista felfogás a tudomány, művészet, jogrend értékeit emeli ki, a vallást kevésre értékeli. A keresztény iskolában a vallási értékek állanak vezető helyen, az élet helyes értékelésének megfelelően. Gombocz Zoltán szavai valóban igazak: „a szívjóság a legnagyobb érték ezen a világon“. A vallás átfogó szempontot, örömet és bajban megnyugvást hoz. Nem szabad ettől a gyermekeket és az embereket megfosztani, vagy elzárni.

Horn József: A közgazdasági ismeretek középiskolai tanításának kérdéseivel foglalkozik az ezt elrendelő 1934. évi XI. t.-c.-el kapcsolatban. Megállapítja, hogy „a közgazdasági tájékozottság bizonyos foka az általános műveltséghez tartozik“, „a vezető szerepre hivatott értelmiség semmiképpen sem nélkülözheti“. Bár anyaga és szükséges tárgyalási módja elüt a hagyományos középiskolai tananyagtól, bevezetésére szükség van. Ettől nem döbbsenhet vissza a közgazdaságtannak sem óriási tudományos anyaga, sem alakulóban levő elmélete miatt, mert hiszen az iskola, illetve a tanár feladata a szükséges mennyiség és mérték megkeresése (lásd más tudományágakat!). Végül tanítási módszerére nézve is nyújt szempontokat. A magunk részéről hozzá kell fűznünk ehhez a felolvasáshoz, hogy a polgári iskolai Tanterv a IV. osztályban heti két órában beosztotta a közgazdasági és jogi ismereteket (1918-ban) és a 14—15 éves tanulók értelmi színvonalának megfelelően tanítják is azóta. Szükségét és hasznát annyira érzi a polgári iskolai tanárság, hogy a küszöbön álló tantervrevízió során szó sem esik elejtéséről.

A kisebb közlemények között *Kemény Ferenc* ismerteti *Rónay Jácint* „karakterológiai“ úttörő munkásságát. *Nosztopi László* a magyarra nevelés problémájáról ír. E kérdéssel sem pedagógusaink, sem didaktikusaink nem foglalkoznak intenzíven. A magyar tények, javak, a magyarság gondolata legyen a központ, s ebből a szempontból kell mérlegelni minden idegen anyagot. Annyiban adni ezeknek helyet, amennyiben szükségesek a magyar műveltség fejlesztésére.

Mindig kiváló könyvismertetései közül kiemeljük a következőket: Utmutatás a polgári fiúiskolák mezőgazdasági gyakorlóóráinak felhasználására; A budapesti irányítóiskola Évkönyve; A mezőgazdasági szakoktatás modern és racionális megszervezése és a polgári iskola reformja; Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén.

Az Iskola és Egészség f. évi 3. számában két cikkcsoportot olvassunk. Az első a tanoncifjúság egészségvédelméről szól 5 cikkben 5 szerzőtől, s a kérdést több oldalról vizsgálja és világítja meg. A másik cikkcsoport 4 szerzője szülői értekezletek egészségügyi propaganda anyagát adja (az iskolaorvos feladata, a fogak ápolása, a szem védelme, az észszerű ruházkodás). Révész I. a pályaválasztás kérdésével foglalkozva úgy véli, hogy a középiskolák VIII. osztályában ismertetni kellene az egyes életpályákat, az azokhoz szükséges testi és lelki feltételeket. De döntő szerepe lehetne a pályaválasztási tanácsadó intézménynek. Hergloz J. a testgyakorlás alóli felmentésekről ír. Gáspár J. és Bodó S. alkati vizsgálataik eredményeit közlik. Németh L. egyik budai polgári iskolai első osztályos tanulók klinikai, antropometriai, alkattani és lélektani vizsgálatai során megismert tényeket és felmerült gondolatait közli. Ezek között rendkívül sok értékes van. Ajánlatos, hogy a tanár megismerkedjék velük.

Matzkó Gyula,

A „*La psychologie et la vie*”, alkalmazott-lélektani folyóirat 1936. februári számában érdekes tanulmányokat találunk az *emlékezet fejlesztésének módszereire* vonatkozóan. A cikkek legnagyobb része az általános lélektan területén mozog, azaz, az általános emberi emlékezés kérdéseit és módszereit tárgyalja s a felnőttek gyakorlati életét veszi tekintetbe elsősorban, de találunk több utalást a cikkekben a gyermeki és iskolai emlékezésre is. Természetesen az emlékezés *módszereiről* alkotott különböző ítéletek csak úgy állnak helyt, ha megelőzi őket az emlékezet *mivoltának* és *törvényeinek* tanulmányozása. Ez utóbbi tekintetben az itt ismertetett cikkek mindnyájan alkalmasak arra, hogy bevezessék az olvasót a mai lélektani kutatás eleven problematikájába és feltárják a jelen kutatás irányait és eredményeit az emlékezet-elméletek területén. Így pl. mindjárt feltűnik a franciák klasszikus szétválasztása, a „szokás-emlékezés” (mémoire-habitude) és a „szabad emlékezés” (mémoire-souvenir) között; ezt a megkülönböztetést Bergson vitte bele az emlékezet elméletébe s az ő híres művei óta e megkülönböztetés általánosan elfogadottá vált azzal a hozzáadással, hogy némelyek az elsőt ismét két részre tagolják s annak keretén belül ismét megkülönböztetik a szorosan vett „mozgásos” emlékezetet az „affektív”-tól. A vita fő sarkpontja az a kérdés, vajjon van-e a kettő között lényeges különbség? Piéron szerint nincs; e tudós úgy véli, hogy minden emlékezés az élő anyagnak sajátos idegrendszerbeli átalakulása, lényegében „mozgásos” jelenség, emlékezeti „nyomok” és kapcsolatok létesülése az agyban. Delacroix az ellenkező nézet híve; szerinte csak a szokás-emlékezetet lehet ily „nyomok” és „asszociációk” alapján megérteni, míg a szabad emlékezés az „én” szintézisének, az ítélésnek a műve, mely szabadon rendezi és szervezi az emlékképeket: „mindenkinek oly emlékezettartalma van, amilyenre képes és amilyet megérdemel”. — Ezen az elméleti problémán túl, a jó emlékezet és a helyes felejtés ismertetőjegeiben minden író megegyezik, — s ezek már a klasszikus lélektanban is ismeretesek. — Egybehangzó véleményeket találunk az *emlékezet mesterségének*, a múltban annyi tanulmányt és érdeklődést kiváltott *mnemotechnika* értékelésében

is. A középkortól kezdve (Raymundus Lullus) egészen a 19. század elejéig számos tudós pazarolta szellemi erőfeszítéseit a hű és részletes emlékezés biztos mesterfogásainak megállapítására. Ezeknek a törekvéseknek története, sajátságos módon azzal végződött, hogy a mnemotechnika — önmagát likvidálta és helyet adott a jó emlékezés lélektani törvényeken nyugvó, tapasztalatból eredő elméletének. Julliot, akit az utolsó mnemotechnikusnak nevezhetnénk, a jó emlékezés szabályait így foglalja össze 1830-ban: „Éles megfigyelés, egyszerre minél több érzékszerv igénybevételével; megállapítani, vagy (ha nincsenek) teremteni összekötő kapcsolatokat képzeink között ebben a tevékenységben, az ismeretlent az ismereteshöz, az újat a régihez kell fűzni; gyakran áttekinteni emlékeztetlancolatunkat, mégpedig előre meghatározott rend szerint és megfigyelni a közvetlenül előzően felfedezett kapcsolatokat“. Ezek a tanácsok ma is megállják helyüket. A folyóirat többi munkatársainak megjegyzései csak kiegészítik Julliot tanácsait: Minél jobban részt vesznek *személyiségünk egész és egyes lelki tevékenységeink* egyenkint az emlékezeti adatok megrögzítésében, annál hűbb és biztosabb lesz az emlékezés. Az érdeklődés és figyelem, melyet a megjegyzendő tárgynak, mozzanatnak szentelünk; az az önfegyelmező munka, mellyel *személyiségünk életritmusába és lelki életünk egész hálózatába* szervesen beleillesztjük a kívánt mozzanatot, pl. a szabályszerűen visszatérő s a szellemi munkát megszakító lélekzetvétel gyakorlatai, sőt maga a tiszta levegő, vagy a közvetlenül elalvás előtti tanulás; saját emlékező típusunk megfigyelése és felhasználása (itt van bizonyos szerepe a mérsékelt egyéni mnemotechnikának is); optimizmus és autósuggeráció, mellyel bátoríthatjuk magunkat és felfokozhatjuk teljesítőképességünket nehezebb esetekben (pl. a színészek szerepemlékezése); a kísérleti lélektan eredményeinek figyelembevétele és az ú. n. globális módszer előnybenrészesítése a szövegek (költemények, szónoki beszédek stb.) megtanulásában; mindezek oly gyakorlati szabályok, melyeket az *önnevelésben* bárki felhasználhat és amelyeket az *iskolai tanulás* helyes irányításában is hasznosíthatunk növendékeinknél. (Természetesen feltételezzük a szövegek iskolai tanulásának és taníttatásának problémájánál, amiről e folyóirat már nem emlékezik meg, azt, hogy csak kevés értékes anyagot szabad memóriáztatni.)

Várkonyi Hildebrand dr.

A **Pädagogischer Führer** 1936. évi 1. és 2. számának kiemelkedő közleményei a következők:

E. Bichlbauer Pestalozzi születésének 190. évfordulója alkalmával **Pestalozzi mint az erkölcsi megújulás vezére** címmel hódol a nagy népnevelő emlékének. Pestalozzinak nemesak néhány didaktikai elve állta ki egy évszázad tűzpróbáját, hanem főként az erkölcsi nevelés terén biztosított magának halhatatlan nevet. Szerinte az erkölcsiség az emberi művelődés legmagasabb foka. A művelődés vezeti az egyént a természetes (állati) állapotból a társadalmi-jogi állapoton át az erkölcsi állapot magaslatára. Az embernek az élet jelenségeivel szemben elfoglalt álláspontja attól függ, melyik állapot fokán áll, melyik állapotot valósítja meg életével. Az az egyén, akit a törvény

kötelező ereje készítet arra, hogy embertársai jogait tiszteletben tartsa, a társadalmi-jogi állapot fokán áll. Ha ellenben a törvény parancsa nélkül is respektálja mások jogait, akkor erkölcsös ember. Ezen az alapon jog és erkölcs szigorúan szétválasztandó fogalmak. Az erkölcsiség nem más, mint a magam nemesítésére irányuló akarat. Hit, kormányzás és nevelés vezeti az embert az erkölcs útjára. Pestalozzi népnevelői bölcsességének alap gondolata: az igazság és minden áldás, a szeretet és a testvériség gondolatának forrása a vallás, az Istenbe vetett hit. A vallásnak eme gondolatában rejlik mindenkor az állami bölcsesség szelleme, amely őszintén a nép boldogítását akarja. A nép vallásossága pedig a nemzeti erényeknek és a nemzeti erőnek a forrása.

F. Wollmann: Az új osztrák polgári iskolai (Hauptschule) idegen nyelvtanításáról értekezik. Az osztrák polgári iskolában egy idegen nyelvet tanítanak: angolt, franciát, vagy olaszt. Az idegen nyelv tanításának gyakorlati célja van: a nyelvnek olymértű elsajátítása, amennyire a folyton emelkedő idegenforgalom szempontjából szükség van rá, mert az idegenek annál jobban érzik magukat, minél több nyelvükön értő embert találnak. Az idegen nyelv megválasztása és óraszámának megállapítása a tartományi iskolaügyi hatóság hatáskörébe tartozik. A bécsi városi iskolaügyi tanács osztályonként 4, összesen tehát heti 16 órában szabta meg az idegen nyelv tanítását, ami tekintélyes óraszámot jelent, ha meggondoljuk, hogy a középiskola négy alsó osztályában a modern nyelvtanításra heti 17 óra jut. A tanítás eredményességét biztosító tényezők: a) a tanár az illető nyelvet gyakorlatilag jól tudja; b) a tervszerűen felépített tanterv; c) a jó tankönyv, mely olvasmányi anyagának kiválasztásában és a feldolgozás módjában a kevésbé rátermett, valamint a kezdő tanárt munkájában hathatósan támogatja. A tanterv a nyelv gyakorlati használatát egyrészt a nyelv- és olvasókönyv aktív szó- és formakincse alapján, másrészt a mindennapi élet köréből vett beszédgyakorlatokkal kívánja elérni. Az új tanterv további újdonsága a *hallási és beszédgyakorlatok* hangsúlyozása. Hallásból és beszédből, kérdés és feleletből áll az emberek társas érintkezése. Ezért a hallás, a jó kiejtés és a beszélgetés állandó gyakorlása nélkülözhetetlen. A tankönyv anyagát főleg mesék és anekdóták alkossák, mert ezek felelnek meg legjobban a 10–14 éves kornak. A beszédgyakorlás az elhangzott mondatok, szavak és hangok utánaejtéséből, olvasásból és a könyv nélkül tanult költemények és prózai olvasmányok előadásából áll. A beszédgyakorlatokat a nyelvtani szabályok szorgalmas gyakorlásával kell támogatni és tudatossá tenni. A beszéd mellett a nyelv írásbeli használata is fontos. Eleinte másolás, emlékezetből való írás és formális átalakítások alkotják az írásgyakorlás anyagát, később pedig a kérdések alapján való fogalmazás, olvasmányok tartalmának és tapasztalt, meg hallott dolgok leírása, továbbá a levelezés kerül előtérbe. Az idegen nyelv lelkes tanára az emberi közösség derék tagjaivá neveli tanítványait.

F. Swoboda: A természetismereti oktatás feladata az új polgári iskolai tantervben c. cikkében ismerteti ennek a tárgynak legfőbb nevelői feladatait és didaktikai alapelveit.

1. A legfőbb nevelői és művelődési feladatok:

a) vallásos nevelés;

- b) hazafias nevelés;
- c) szociális nevelés;
- d) a népiség gondolatának ápolása.

2. A tanítás didaktikai alapelvei:

- a) a gyakorlati élet követelményeinek megvalósítása;
- b) a tantárgyak közötti kapcsolat kimélyítése;
- c) a tanulók öntevékenysége (munkaiskolai oktatás);
- d) a tanulók lelki fejlődésének figyelembe vétele;
- e) a tanítás anyagának a lényegesre való redukálása.

O. Benda: Népiség és művelődési eszmény c. dolgozatában helyes érzékkel látja meg a két fogalom viszonyát, s ez: a nemzeti nevelésnek új tartalommal való telítése.

A. Hympan: A földrajz a polgári iskola új tantervében c. cikke értelmében a földrajztanítás anyagának elsősorban a gyakorlati művelődési szükségletekre kell figyelemmel lennie: a gazdasági és közlekedési szempontokat kell kidomborítani, a fiúiskolában pedig a katonai (honvédelmi) állapotokat kell figyelemben részesíteni. Természetesen a haza szépségeinek éreztetése, a hazaszeretet fejlesztése önként értetődik. A földrajztanításban a többi tárggyal a legszorosabb kapcsolatot kell fenntartani. A tanítás anyag osztályonként a következő:

I. osztály: A szülőföld és a tartomány földrajza. Ausztria földrajza röviden. Európa és a világrészek rövid áttekintése. A földgömb.

II. osztály: Dél-Európa országai, különös tekintettel Ausztriával való gazdasági és kulturális kapcsolataikra. Ázsia és Afrika.

III. osztály: Európa országainak folytatólagos tárgyalása Svájc, Németország, Magyarország és Csehszlovákia kivételével. Amerika és Ausztrália.

IV. osztály: Svájc, Németország, Magyarország és Csehszlovákia. Ausztria részletes tárgyalása. A külföldi németiség. Gyarimatügy. Ausztria a nemzetközi kereskedelemben. Csillagászati tudnivalók.

Minden osztályban a megfelelő helyen fizikai földrajzi ismeretek.

A rajzolás fontos szerepet játszik.

F. Koschabek egy természettudományi munkáltató órát közöl.

Probléma: Hogyan alakítja át testünk az élelmiszereinkben lévő keménységet?

Minden munkacsoport felszerelése: 2 próbacső, 1 próbacső 2 cm. magas Fehling-féle 1. számú oldattal, 1 próbacső 4 cm. magas Fehling-féle 2. számú oldattal, piros és kék lakmuszpapír, egy falat zsemlyéből és néhány darab borsónagyságú szőlőcukor.

Az óra folyamán közös munkával megállapított ismeretek:

- a) a keményítő vízben nem oldódik;
- b) keményítő és forróvíz csirizt adnak, amely ugyan a vízben még mindig nem oldódik, de könnyebben emészthető;
- c) a keményítő hevítve dextrint ad; a dextrin vízben oldódik, mégis ételeink átalakításában különösebb jelentősége nincs (kivéve a rántás).

Mint tápanyag csak oly anyagok juthetnek figyelembe, amelyek oldódnak, vagy legalább finom eloszlásúak, hogy a vérbe átszivároghassanak.

Mit csinál a test az oldhatatlan keményítővel? A feleletet a következő kísérlet adja meg:

- a) megizleljük a kiosztott szőlőcukrot;
- b) íze édes, tehát szőlőcukor;
- c) a szőlőcukor kevésbé édes és nehezebben oldódik, mint a répacukor. Milyen munkaeszközök vannak még előttünk?
- a) a kék folyadék ismert: rézgálicoldat;
- b) a második próbacső folyadéka a piros lakmuszt kékre festi: ez lúg.

Kísérlet:

- a) egy üres próbacsőbe öntünk 1 cm³-nyi vizet;
- b) a megmaradt szőlőcukordarabkát feloldjuk benne;
- c) most a rézgálicoldat felét és a lúgkészlet felét az oldathoz öntjük;
- d) most a sötétkék színűvé lett folyadékot melegítjük;
- e) a meleg hatására megpirosodik.

Eredmény: Ha szőlőcukoroldat, rézgálicoldat és lúg keveredik, akkor gyenge melegítés esetén vörös színű lesz.

Megjegyzés: A szőlőcukor a fémoldatokból kiválasztja a fémeket. A szőlőcukornak eme tulajdonsága lehetővé teszi jelenlétének kimutatását: ez a Fehling-féle próba.

Ennek segítségével megoldhatjuk az óra elején kitűzött problémát:

- a) a zsemlyéből 3 percig rágjuk, hogy sok nyállal keveredjék;
- b) a megrágott zsemlyét próbacsőbe tesszük;
- c) most megcsináljuk a Fehling-féle próbát;
- d) a próba pozitív.

Eredmény: A keményítőből szőlőcukor lett.

Megjegyzés: Testünk képes a keményítő alakjában fölvevő táplálékot a nyál segítségével oldható szőlőcukorra alakítani.

Szántó Lőrinc.

Der Deutsche Volkserzieher. Ez az új német folyóirat a „Pädagogische Warte” és a „Der neue Volkserzieher” c. lapok egyesüléséből keletkezett.

Munkaterve Ernst Bargheer szerint négy pontban foglalható össze: 1. Egyetértést kíván teremteni író és olvasó közt, hogy őket ugyanazon népi szelvényben teljesített nevelési törekvés hassa át a nemzeti szociálista iskolázás szolgálatában. 2. Kiváló tehetségű szakembereknek a népszellem értelmében tett közleményei alkalmat akarnak adni a nevelőnek az elmélyedésre. 3. Előkészületet kíván adni oly iskolai munkára, melyben elmélet és gyakorlat a legbensőbb harmóniában olvadnak össze az erkölcsi nemzetnevelés szolgálatában. 4. Olyan munkabeosztást követ, hogy a célnak megfelelően, azaz minden hónapban egy általános irányú és egy tárgyi tartalmú füzet fog megjelenni az eddig követett hagyományokhoz híven. Az egyes füzeteken belül lesz egy elméleti-gyakorlati főrész, ezt követi egy kultúr-politikai áttekintés, mely időszervi kérdéseket tesz szóvá. Hasonló célt szolgálnak az állam és a párt köréből vett cikkek. Könyvekről, folyóiratokról bőven ad felvilágosítást s könyvlevelek formájában is sok megbeszélést fog nyújtani. A „levélszekrény” összeköttetést kíván létesíteni az olvasó és író közt. A kép- és dalmellékletek gyakorlati tanítási célt szolgálnak, s a „Junger Volkserzieher” a diákság

érdekeit kívánja nyilvánítani, az ő problémáinak ad hangot.

Az új folyóirat első 5 számának tanulmányai közül helyszüke miatt csak a következőknek tartalmát körvonalazhatjuk:

1. Az első füzetnek „*Erziehung und Zeit*” rovatában olvassuk, hogy az évnek nagy szellemi ténye a neveléstudomány terén Winfrid műve a formális képzés átértelmezéséről. Ebben a szerző új alapot teremt a formális képzésnek német népies értelmezésben. Nem lesz talán érdektelen megismerkedni ezzel az új elgondolással, mégpedig annak a cikknek tükrében, melyet a szerző „*Vom Sinnwandel der formalen Bildung*” cím alatt felfogásának védelmére írt meg a vele szemben felhangzott támadások nyomán. Szerinte formális képzésen, ellentétben a régi felfogással nemcsak materiális, azaz tárgyi tudásra törekvő észbeli képzést kell érteni, hanem érteni kell rajta a lélek minden tehetségének: észnek, érzésnek, akaratnak, jellemnek, a kedélynek a gazdagítását, harmónikus kifejlesztését. A formális képzésnek tehát annyiféle módja és faja van, ahányféle a lelki tehetség. Sőt ez a képzés a görögöknél nemcsak a lélekre vonatkozott, hanem kiterjedt a léleknek és testnek együttes harmónikus kifejlesztésére. Hogy egy nép, vagy egy kor az észbeli tehetséget kívánja-e képezni, vagy a testet, vagy az egész embert, az annak a kornak, vagy népnek az értékelésétől függ. A német nemzeti szocializmus mindenesetre az egész embernek minden irányú kiképzését tartja értékesnek, hogy a népnek értékes tagjává lehessen. Az új értékelés ellenfelei a tudományosság szintjének alacsonyabb állásától félnek, — holott az új értékelés is épp úgy kívánja a tudományos képzést. Azt is felvetik a harmonikus képzés ellen, hogy az ember különböző mértékben bírja a különböző tehetségeket. De hiszen Winfrid sehol sem tagadja ezeket a különbségeket és sehol sem követel egyenlő teljesítményeket. Az igazi népképzésnek igen sok foka lehet, de csak egy talaja, egy alapja: s ez éppen a népiség.

A 4. füzet ugyancsak Winfrid nyomán „*A könyv és az iskola*” összefoglaló cím alatt kiemeli a könyvnek a jelentőségét a nevelésben. Tanulmányos lesz ebben a keretben megjelent cikkek közül némelyiket közelebbről szemügyre venni.

1. *Könyv és nevelés.* (Winfrid). A forradalmak szeretik a hagyományokat máglyára ítélni; így az iskolát és a könyvet is. Nem így a német mozgalomban, ahol a népi szellem felkelt a hagyománynélküli individualizmus ellen. Itt diadalt aratott a népiséget megőrző konzervatív szellem, mely tiszteli az őseket, a hagyományt, s szerénységre és tiszteletre oktat. A népközösségbe beletartoznak az ősök is, s az ő műveiknek legfontosabb közvetítője a könyv. A fennmaradó könyvek értéket rejtenek magukban, azért maradtak meg. Az ifjúság nevelése nélkülök lehetetlen. A német nép ismét európai öntudatra ébredt, s a német szellem is visszatért klasszikus formái közé; ez a szellem mely a könyvek útján beszél az ősök nagy tetteiről: szabadságról, tekintélyről, erőről. — Sok út vezet a könyvhöz, az iskolai kötelező klasszikus olvasmány talán érdektelen, talán nehéz, de ott van a szabadon választott könyv, egy csöndes sarok, egy érdekes olvasmány, s íme, a könyv már megragadta az ifjú lelket. Ha már öntevékenységről beszélünk; a könyv, a saját impulzusból választott könyv a legjobb út hozzá. Ha a nemzet fenn akar maradni,

akkor az ifjúságnak sokat kell olvasnia. Egy kultúrországban, melyben történelmi öntudat él — könyv nélkül nincsen nevelés.

2. *A könyvvel való iskolai munkának időszerű formája.* (Max Kretschmer.)

Az iskolai könyvhasználatnak eddigi formája az volt, hogy a könyvet elejétől végig lelkiismeretesen és alaposan átvettük; a munka ritmusa mindenki számára ugyanaz volt, akár ismerte az olvasmányt, akár nem. Érthető tehát, hogy az iskola nem szívesen vesz elő hosszabb szépirodalmi műveket, mert egyrészt nem minden tanuló szerezheti meg a szükséges könyvet (regényt) és másrészt a fenti módszerű tárgyalás mellett rengeteg időt venne igénybe. Így tehát inkább lemondanak róla, vagy kiosztják házi olvasmánynak és sorsára hagyják a könyvet. A következőkben irányítást kapunk arra nézve, hogy miképpen segíthetünk a bajon. — Az iskolai olvasásnak nagy akadálya az, hogy a mai oktatás túlságosan szóbeli jellegű. A tanító nélküli oktatási forma még igen kevésbé van kialakulva, azt hisszük, hogy amit nem fejezünk ki szóval, azt nem értik meg a gyerekek. Mindenekelőtt túl kell magunkat tenni azon a félelmen, hogy a könyvet túlkorán adjuk a gyermek kezébe. Kétségtelen, minden könyvben van valami, ami a gyermekek értelmi színvonalát még meghaladja; de a megértésnek sok foka van; van dolog, amit csak a szívünkkel értünk meg, az ajkunkkal még nem tudjuk kifejezni. A megsejtésnek és az utóérzésnek is van az olvasásnál szerepe, különben sohasem nyúlhatnánk könyvhöz. Egy pár gyöngye tehetségű gyermek miatt nem fogjuk a könyvolvasást elhanyagolni; azokkal majd másként foglalkozunk külön csoportban.

3. *A könyvhasználat formái. 1. Az áttekintés gyakorlása.* Az olyan iskolákban, ahol nincs könyvolvasás, nem tudnak a gyermekek olvasni. Ez nem zárja ki azt, hogy a tanulók ne olvasnának értelmes hanghordozással; de az értelmi tartalommal nincsenek tisztában. Figyelmük csak a mechanikus szófűzésre irányul, nem pedig a tartalomra. Olvastassunk tehát már korán úgy, hogy a tanulók saját szavaikkal elmondják az olvasottakat, vagy az előttük felolvasottakat.

II. *A részletezéstől való félelem.* Az irodalmi olvasmány tárgyalásának az a módja, mely minden részletecskét a legaprólékosabb alapossággal letárgyal és így csak nehezen jut előre: a legalkalmasabb mód arra, hogy az olvasást megűtáltassa. Az aprólékosságokban való elmerülés gátolja az egésznek áttekintését, gátolja a képzelet szárnyalását, különösen ha a tárgyalás menete a leggyengébb tanulókhoz igazodik. Minden műnek más az üteme, valamint minden embernek is megvan a maga tempója. Azonkívül a részletnek az értelmezése az egészből folyik; az egésznek az áttekintése az első dolog, nem az utolsó. Meg kell szoknunk előbb az egész művet, elolvasnunk; az igazi tanuló úgyis megteszi. Most következik a megbeszélés: mi az alapeszme? hogyan illeszkedik bele az egészbe a részlet? miért van arra a részletre szükség? stb. Végül az utolsó fok az utószemlélet, az összes részletet belső egységbe vezet vissza. A könyvtárgyalásnak ezt a három fokát: az előszemléletet, a részletező áttekintést és az utószemléletet mindig fokozódó mértékben fogjuk ápolni. Nem olyan nagy szerencsétlenség, ha a részlet hát-

térbe szorul; hiszen a könyvmunkát az iskolában úgy rendezzük, hogy az otthon is hasson. Csak attól az egytől kell félnünk, hogy a gyermek megtálja a könyvet.

III. A könyvkezelés technikája. A könyvkezelés-technikájára is meg kell tanítanunk a gyermeket; sokszor bámulatos hosszú ideig tart, amíg a gyermek valamit kikeres. Az erre szolgáló gyakorlatok pl. ilyenfélék: Lapozzuk át a könyvet, mi minden van benne? Verseny: ki találja meg előbb a 120 oldalt? Gyakorlatok a tartalomjegyzékkel: Hol találunk valamit az aratásról? Van-e benne költemény X. Y. költőtől? Van-e benne kép Z-ről, és hogyan találjuk meg? stb. — Az ilyen gyakorlatokkal a gyermek szépen elsajátítja a könyv kezelését, ami korántsem elhanyagolandó dolog.

4. A könyvvel való barátkozás fokai. I. Tanító nélkül. Igyekezzünk olyan munkaformákat szervezni, melyek a tanítót nélkülözhetővé teszik. Ezáltal közeledünk az élethez, és önállóbb, bátrabb embereket nevelünk; különösen fontos ez a tehetséges gyermekekre nézve. Ilyen munkamódok: a) a lapozgatás. Az abból áll, hogy az olyan gyermeknek, aki a tömegtanítás mellett már csak unatkoznék, megengedjük, hogy az osztálykönyvtárból könyveket nézegetsen. Itt igen értékes barátságot köthet velük. Persze, az ilyen párhuzamos foglalkozásra nevelni kell az osztályt. b) Mindig akad egy pár gyermek, aki a lassabban haladó tömeg mellett, miután dolgát már elvégezte, valamely később tárgyalásra kerülő könyvet előre ott az órán elolvashat. Haza is vihetik a könyvet, hogy ott is csoportban, közösen elolvassák. Nagy élvezet ez az előismerkedés.

II. Tanítóval folytatott könyvbarátkozás: a) Próbára. A tanító egy órán behoz egy pár könyvet és néhány szó bevezetés után egy szemelvényt olvas fel belőle. Tovább nem beszélünk róla, hagyjuk a könyvet magát hatni. b) Élmény. A tanító elmeséli, mely könyv hatott rá, s elmesél belőle részleteket. A többit a könyvre bízva, legfőljebb a címét adja meg s az árát. c) Írósora. Beszélünk a gyerekeknek az író életéről s ez kíváncsisává teszi őket műveire. d) munka az osztállyal. A gyermekek magánolvasás útján már megismerkedtek a könyvvel, tehát az előolvasás megtörtént. Következik az áttekintő olvasás az iskolában, ahol olvasás, elbeszélés és a tanító könnyítő elbeszélése vegyesen követi egymást. Az utószemlélet összefogja a lényeget és kihámozza az alapeszmét, anélkül azonban, hogy az etikai mozzanatot az unalomig agyonbeszélje. A könyv maga hasson tovább.

Jármai Vilmos.

H I R E K.

Berzeviczy Albert dr. † (1853—1936.) volt közoktatásügyi miniszter, a Magyar Tudományos Akadémiának és a Kisfaludy-Társaságnak elnöke, a magyar szellemi élet kimagasló vezéralakja, f. évi március hó 22-én, életének 84. évében elhalálozott. Fényes pompával, a magyar tudományos világ reprezentánsainak jelenlétében temették el az Akadémia márványelőcsarnokából.

Dr. Barankay Lajost, a pécsi felső kereskedelmi iskola tanárát, a jeles

pedagógust a pécsi Erzsébet-Tudományegyetemen magántanárrá habilitálták.

Spranger Ede, a berlini egyetemen a filozófia r. tanára, a világhírű gyermekpszichológus, f. évi március hó 7-én és 9-én: *A tudomány sorsa a jelen kultúrájában*, majd *Kollektív erkölcs és személyes erkölcsiség* címen a magyar tudományos élet képviselői előtt az Akadémia üléstermében, illetőleg a Pázmány Péter-Tudományegyetem aulájában nyilvános előadást tartott.

Országos Brunsvik Teréz Szoborbizottság alakult azzal a céllal, hogy az első magyar óvónőképző felállításának 100 éves fordulóján, 1937-ben, Budapest székesfőváros egyik terén Brunsvik Teréz méltó szobrot kapjon. A Bizottság a szobor megalkotására pályázatot hirdetett. A szobor előállítási költségét művészi lapok árusításából és adakozásokból fogják előteremteni. Bővebb felvilágosítást *Dr. Spurné Bárdos Feltornyai Magda dr.* (Bpest, IV., Petőfi S. u. 2., IV. 3/a.) ad.

A gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának két újabb (XIII. és XIV.) kötete jelent meg, mégpedig *Kovács B. Jánosné Ruda Erzsébetnek: A nevelő testgyakorlás tanítási anyagának tanmenetszerű felosztása c. és Sztrokay Mária-nak: Magyar hímzés, varrás* (100 mintalapból álló gyűjtés) c. műve.

A tanítóképző-intézeti nyelvész tanárok részére f. évi július havában a budapesti állami tanítóképző-intézetben szakértekezletet fognak tartani, amelyen a résztvevő tanárok saját előadásaik alapján fogják megvitatni szaktárgyaik metodikai kérdéseit.

A szentgotthárdi Iskolaszanatórium a fellépő igényekkel szemben szűknek bizonyulván, a Magyar Iskolaszanatórium Egyesület a fővárosi tanulók részére a *Svábhegyen*, az alföldi gyermekek részére *Szegeden* új iskolaszanatórium létesítését vette tervbe. A szegedi mellé tüdőambulatóriumot is létesítenek.

A Luttor-féle fokozatos módszerű zsinórírást 1936. évi szeptember hó 1-85 napjától a székesfőváros népiskoláinak I. osztályában mindenütt bevezették. Az ABC-s könyveket az új írásmódnak megfelelőleg dolgozták át.

Az Oktatófilm Kirendeltségének Közleményeiből megtudjuk, hogy Budapest székesfőváros tulajdonában eddig 35, a VKM. tulajdonában mintegy 39 film készült el. A filmek rövid ismertetését a folyóirat 2-dik száma megkezdte.

Az Országos Közoktatási Tanács tagjaiul az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola részéről *Dr. Somogyi József* egyetemi m. tanár, főiskolai r. tanár, — a polgári iskolák képviselőiben: *Kratofil Dezső* az állami gyakorló polgári iskola igazgatója, *Longer Sándor dr.*, *Loschdorfer János* és *Rákossy I. Zoltán* polgári iskolai felügyelő-igazgatók neveztettek ki.

A Szegedi Pedagógusok Köré-ben a f. tanévben a hatodik előadást *Vágó Károly*, a szegedi Átmeneti-Otthon igazgatója: *Az erkölcsi nevelés lehetőségei*

címen, a hetediket *dr. Ernyei Jenő* állami reáliskolai tanár: *A modern nyelvoktatás problémái* címen tartotta meg március hó 10-én, illetőleg 31-én.

Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán a nyár folyamán kiváló szakférfiak közreműködésével öthetes *mezőgazdasági továbbképző tanfolyam* fog tartatni, amelyre mintegy 25 mezőgazdaságtant tanító polgári iskolai tanár fog felvétetni.

Dr. Szondy György a debreceni ref. leánygimnázium tanára, a jeles ifjúsági író az ottani I. osztályos tanulók szülőinek részére a tanév 10 hónapjának első szombatján osztály-értekezletet tart, amikor tervszerűen felépített program alapján az I. osztályos tanulók iskolai életével kapcsolatban ad hasznos útmutatásokat a szülők részére.

Az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben *Dr. Hári Ferenc* azt javasolja, hogy a gyakorló polgári iskolai metodikai könyvtár mintájára a középiskolai tanárság is indítsa meg az egyes középiskolai tárgyak metodikai *vezérkönyveinek* sorozatát. Ezek a módszeres vezérkönyvek is természetesen az új módszertani elvek figyelembe vételével íróssanak meg.

A gyakorló polgári iskola könyvtára. A gyakorló polgári iskola kiadásában megjelenő methodikai könyvsorozatból eddig megjelentek:

I. kötet. *Az élet iskolája.* A gyakorlóiskola tanártestületének közreműködésével szerkesztette *Szenes Adolf*. 384. lapon tartalmazza a nemzeti munkaiskola gondolatának kialakulását, a munkaiskola lélektani alapvetését, a tanítás methodikai elveit az egyes tárgyak tanításában. Ára füzve 10 P, díszes vászonkötésben 12 pengő.

II. kötet. *Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításában.* Irta: *Szenes Adolf*. XVI+118 lapon tárgyalja, miként tehető a számtan tanítás élénkké és vonzóvá. Ára kötve 3.50 pengő.

III. kötet. *Mennyiségtanítás az élet iskolájában.* I. rész. A számtan és algebra tanításának vezérkönyve. Irta: *Szenes Adolf*. Ára füzve 5 P 60 f, kötve 6 P 80 fillér.

Tanulók részére csinos kiállításban megjelent: *Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából.* Irta: *Szenes Adolf*. Az ajándékkönyvnek is kiválóan alkalmas könyv ára kemény kötésben 2 P 50 f. Öt megrendelt példány után egy ingyen példány jár.

Ugyanitt megjelent: *Módszeres dolgozatok.* Irta: *Kratofil Dezső*. Ára 2.80 P.

V. kötet. *Matzko Gyula: Kísérleteztető fizikatanítás.* Ára 12 pengő, tanároknak 8 pengő.

VI. kötet. *Jeges Sándor: A biológia tanításának vezérkönyve.* A 200 oldalas és közel 100 ábrát tartalmazó mű ára: iskoláknak 10 P, tanároknak 7 P.

VII. kötet. *Műth János: A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban.* Ára 4.40 pengő.

VIII. kötet. *Kendoff Károly: Vázlatok a földrajztanításhoz, — mit rajzoljunk a földrajzi órán.* I. rész: *Alapfogalmak, Magyarország.* II. rész: *Európa.* III. rész: *Idegen világrészek, csillagászat.* IV. rész: *Általános*

földrajz, Magyarország gazdasági földrajza, térképismeretek. II. kiadás. 128 lap. Ára: 6 P, tanároknak 4 P 50 fillér.

IX. kötet. *Fogassy Ödön: Szőlő- (kézimunka) mintalapok. Ára: 6 P 80 f.*

X. kötet. *Jeges Sándor: Vázlatok a természetrajztanításhoz. (Szeged, 1934. Szerző kiadása.) Ára: 5 P 60 fillér.*

XI. kötet. *Kendoff Károly: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában. — földrajzi gondolkodásra való nevelés. 272 oldal, 81 ábrával. (Szeged, 1934. Szerző kiadása.) Ára 12 pengő, kartársak részére 8 pengő. Megrendelhető a szerzőnél, Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. sz.*

XII. kötet. *Matzkó Gyula: „Vázlatok a fizikatanításhoz“. Tanítási óránként egybeállítva 96 lapon, egy ívnyi szöveggel. Ára 8 P 60 fillér.*

XIII. kötet. *Kovács B. Jánosné Ruda Erzsébet: A nevelő testgyakorlás tanítási anyagának tanmenetszerű felosztása. Ára: 3 P 50 fillér.*

XIV. kötet. *Sztrókay Mária: Magyar himzés, varrás (100 mintalapból álló gyűjtés). Ára 12 pengő.*



Lapunk jelen száma 100 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a M. kir. Póstatakarékpénztár 42019. számú csekkszámlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Nyolcadik közlemény.)

A nevelőhatás lélektana. Feladat. Parancs és tilalom.

I. A nevelőhatásnak tipikus „ősfarmait” keresve, első helyen a „tanításnál” állapodtunk meg; benne pillantottuk meg a nevelői ráhatásnak az első, más alakokra vissza nem vezethető törzsformáját. A „tanítás” fogalmát természetesen a legtágabb értelmezésben vettük előző fejtegetéseinkben, körülbelül oly értelemteljesen tulajdonítva e szónak, mint amilyet a német „Darbieten” fejez ki. — A tanítás körében egyúttal a *példaadás* is befoglaltatik, s azért második helyen a nevelőhatásnak erről a típusáról szólottunk, megemlékezve a példának megfelelő visszahatásról is: az *utánzásról*. A teljesség kedvéért szükséges lett volna az utánzással kapcsolatban a *szuggesztív ráhatások* eseteivel is foglalkoznunk; ez azonban túlságosan megnyújtotta volna elemzéseink terjedelmét s azért ezt a tárgyat más alkalommal öhajtjuk tárgyalni. — Gondolatmenetünk fonalát most a *feladat, parancs és tilalom* lélektani és neveléstudományi megvilágításával vesszük fel újra.

A tanítás, a példa és a szuggesztív ráhatások közös jellegzetes vonása az, hogy a növendéket *inkább passzív, befogadó alanyrának* tekintik. Természetesen, a tanítás és közlés is feltételezik a növendéknek *valamilyen* együttműködését a nevelővel, (felfogás, megértés), hasonlóképpen a példa is; és különösen ez utóbbi ráhatás nagy és önálló tevékenységet is ki tud váltani (a „követés”); mindamellett nincs kétség aziránt, hogy a nevelőhatás ezen esetei főképpen a növendék befogadó képességére alapítják a siker reményét. A növendék azonban nem maradhat

mindvégig csak a befogadásnak és a szűkebbkörű önállóságnak fókán. A nevelés céljai s főképen a végső célok önálló, önuralmon alapuló személyi tevékenységet is kívánnak a növendéktől; s a tökéletes nevelés arra törekszik, hogy végül is feleslegessé tegye önmagát, átadva helyét az önnevelésnek. A valódi nevelés eszményét a következő sarkítétel fejezheti ki: „a mások segítségével meginduló, azt felhasználó s végül is teljesen személyi önállósággal végrehajtott önnevelés”. Ennek a célnak szolgálatában áll az a nevelői ráhatás, mely a növendéket különböző *feladatok* elé állítja, — testi, értelmi és erkölcsi feladatok oly megoldását követelve tőle, melyben a problémákat *önmagának* kell megoldania. A feladatoknak kitűzése, mint könnyen észrevehető, nem válik el éles határvonallal a nevelőhatásnak eddig említett módozataitól, hiszen a tanítás is állíthat feladatokat és nem is szabad egyszerűen megelegetnie a dogmatikus, kinyilatkoztatásszerű közlésekkel; viszont igaz az is, hogy a példaadás is feladatokat, — sokszor nagyszabású feladatokat — jelenthet a fejlődő egyén életében; a határok tehát összefolynak a különböző lelki ráhatások között. Ez az észrevétel azonban nem zavarhatja meg a lélektani szempontból vizsgálódó pedagógust, mert tudja, hogy a nevelői hatások valóban nem szigetelhetők el egymástól; az *élet* nem tűr ilyen merev széttagolásokat, mert a nevelő is, a növendék is *egységes* és *egész* személyiségek; és Kerschensteiner ennek megfelelően a nevelés egyik vezető elvül tűzte ki a totalitás gondolatát (Theorie der Bildung. 1926. 410. l.): „Nevelői tevékenységedet sohasem egyetlen jelenség határozza meg, — hanem: növendéked fejlődő személyiségének teljes szerkezeti egésze (Gesamtverfassung)”. Ezeknek előrebocsájtásával most már világosabban látjuk, mért és hogyan különíthető el a nevelői ráhatások körében a *feladatok* tárgyalása. A feladatok kitűzésében oly nevelői ráhatásról van szó, hol a „tanítás” általános keretén belül a *hangsúly* a növendéknek *saját tevékenységére* esik, — hol a növendék *öntevékenysége* kerül a középpontba.

a) Mikor valaki elé egy megoldandó feladatot állítunk, s az illető azt — a maga módján — megértette, akkor legelőször is egy *célképzet* alakul ki a tudatában. Ez a célképzet azonban csak akkor válik igazi feladattá, ha *akarat* elhatározással magunkévá tesszük. Ellenben nem elégséges a „feladat” fogalmához pusztán csak egy célképzet felmerülése a tudatban; hiszen ha pl. egy dallam tolakodik állandóan a tudatunkba és üldöz bennünket („perszevé-ráció”), vagy ha a társítási folyamatok mind ugyanazon képzetünket részesítik előnyben s ez folytonosan a tudat középpontjába kerül (kedvező „kon-stelláció”), — mindez még nem teszi a dallamot vagy a favorizált képzetet feladattá. A feladathoz a célképzet *állandósága* szükséges ugyan, de azonkívül kell, hogy az *akaratunk* is megragadja s a tudatfolyamatok síkján *uralkodó központtá* avassa. — A feladatnak ezt a természetét a pszichológusok részint

a „determináló tendenciákkal“ teszik érthetőbbé, (*Külpe* iskolája, *Koffka*, *Claparède*, — részint pedig a determináló tendenciákhoz kapcsolódó s őket elméletileg kiegészítő fogalmakkal, minők: a célképzet és elhatározás keltette feszültségi állapotokkal, szükségletekkel és lereagálásokkal (*Lewin*). A régebbi lélektani felfogás megelégedett azzal, hogy a feladatok lelki hatását a képzettársítással magyarázza. Ugy írta le a feladat hatását, mint amely kapcsoltsorok felkeltésében áll s a feladatot a cselekvő ember akkor oldja meg, mikor a feltámadó különböző képzetek közül kiemelkednek a megoldást nyújtó képzetek. Ma már azonban ezt az elméletet meghaladottnak tekintethetjük. Igaz ugyan, hogy ez a tan, a „determináló tendenciák“ tana, többet nyújt, mint a régebbi társítási elgondolás, de mégsem kielégítő. Az asszociációs lélektan a feladatok megoldásának lefolyását egyszerűen abból értelmezte, hogy a szükséges megoldó képzetek „társulnak“ a célképzettel. *Koffka* (zur Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze, 1912.) és mások (*Selz*, de már *Claparède* is) átlátták, hogy ez a magyarázat nem kielégítő s a célképzetben determináló erőt feltételeztek, amely fölibe helyezkedik a képzetkapcsolás törvényeinek s ezek ellenére igazgatja, kiválogatja a megoldáshoz szükséges képzeteket. Ez a gondolat már egy lépéssel közelebb jutott a kérdés helyes megoldásához, de egy lényeges pontban mégis nagy fogyatkozást árult el, t. i. összezavarta a lelki folyamatok lefolyási szabályszerűségét azoknak okáival. A determináló tendenciák elmélete így voltaképen ugyanazon az alacsonyabb fokon maradt, mint maga az asszociációs lélektan: ugyanis ez az elmélet sem látta másban a feladatok megoldásának lelki okát, mint a célképzetnek és a hozzátartozó elhatározásnak összekapcsolódásában. Pedig a feladatok megoldásának épügy, mint minden cselekvésnek igazi okai nem a kapcsolódásokban (vagy akármilyen más lelki törvényszerűségben) keresendő, hanem a cselekvést keltő szükségletekben, feszültségekben, s ezen feszültségeket feloldó lereagálásokban. A feladat megoldásának ezek a lelki okok a forrásai s értelmezői. A feladatok igazi lélektanának tehát ezekre a lelki tényezőkre kell alapítania a maga értelmezéseit és gyakorlati eljárásait. *Lewin* mélyreható vizsgálataiban (*Vorsatz, Wille und Bedürfnis* 1926) különböztet „igazi“ és „quasi“-szükségletek között; az előbbieket az ember testi-lelki ösztönéletén alapuló és „maguktól“ támadó szükségletek, pl. az éhség; míg az ú. n. „quasiszükségletek“ éppen elhatározásaink (*Vornahme*) alapján keletkeznek. Ide tartoznak a „feladatok“ is. A szükségletek kielégítéséhez bizonyos „felhívásjelleggel“ bíró tárgyak, cselekvések stb. szükségesek. Az éhség megszüntetéséhez pl. az étel ilyen „felhívás jelleget“ tüntet fel, — a feladatok kitűzését követő quasiszükségletet pedig azok a lelki tevékenységek elégitik ki, amelyek akár egyenesen, természetüknél fogva alkalmasak a szükségletokozta feszültség megszüntetésére, akár pedig kerülő úton érik el a feszültség feloldását. (Az előbbi esetre példa: ha egy matematikai feladat egyedül helyes megoldását megtaláltuk, akkor véget ér a keresés, a feszültség; — a másodikra például szolgálhat minden „pótkielégítés“, — ilyenek: az ifjúkor kalandvágyának levezetése, kalandos regények olvasásával, nemi vágyak fantáziabeli kielégítése, stb.). A felhívásjelleg a legkülönbözőbb tárgyakhoz, személyekhez, cselekvésekhez, gondolatokhoz tapadhat. Ezeknek a különféle

„felhívásjellegű“ tárgyaknak keresésére irányul s ebben a keresésben és megtalálásban pillanthatjuk meg a Lewin-féle teljesebb és modernebb elmélet értelmében a cselekvéseknek általában, s a feladatok megoldásának különösen is, a leglényegesebb pontját.

b) A feladatokról azt mondtuk fentebb, hogy a növendék tevékenységét és akaratát nagyobb mértékben foglalkoztatják, mint a tanítás és egyszerű közlés. Meg kell tehát vizsgálni az akarási szerepét is a feladatok megoldásában. Ez annival is inkább szükségesnek látszik, mivel általánosan elfogadott tétel, hogy a feladatok kitűzése és megoldása nemcsak az értelem nevelésének egyik legkiválóbb eszköze, hanem egyúttal az akaratot is fejleszti és így az erkölcsi nevelés szolgálatába is állítható. Az előző elemzésekben még az akarási igazi mivoltáról nem tettünk megjegyzést; csak a feladat keltette beállítódásokról és tendenciákról. Ha most az akarat valódi szerepét is tisztázni kívánjuk, akkor a cselekvéseknek három csoportját kell megkülönböztetnünk: α) a célkitűzéses cselekvéseket (Vornahmehandlung), — β) a sajátképeni akaratos cselekvéseket — és γ) az impulzusos cselekvéseket (Lewin). — α) A célkitűzéses cselekvések között foglalnak helyet a feladatok s ezeknek elfogadása és megoldása. Kérdés, mi jellemzi ezeket a cselekvéseket? Jellemzi őket, hogy aránylag ritkák a közönséges emberi életben. Életünk s a növendék rendes napi élete is, többé-kevésbé „automatikusan“, szokásszerűen folyik le: a felkelés, öltözködés, étkezés, stb. napi tevékenységeiben tulajdonképpen csak szórványosan fordulnak elő igazi, hangsúlyozott célkitűzések, — rendszerint csak akkor, ha valamilyen rendkívüli körülmény kizökkenti a személyiséget megszokott cselekvési rendjének láncolatából. Életünket nagy, általános célkitűzések szokták irányítani; pl. ha a növendék az iskolába beiratkozik, ez a lépése annyit jelent, hogy egy általános végső célt tűz ki magának, mely állandóan ott lebeg tevékenységei felett, de csak ritkán tudatosul, még ritkábban újul meg eredeti alakjában. Ha az emberi élet átlagos medrében új cselekvések válnak szükségessé, ezeknek okai rendszerint egyes váratlanul előálló, új szükségletek, melyeket épen újdonságuknál fogva nem előzőtt meg tudatos célkitűzés (az itt mutakozó egyes átmeneti esetek figyelembevételét most mellőznünk kell). De beleszövdődnek életünkbe, a szokások és automatikussá vált tevékenységeink közé mégis sokszor beiktatódnak egyes célkitűzések is, ezek a feladatok, akár az iskolaiak, akár életfeladatok. Ilyenkor új célokat tűzünk ki magunknak, vagy fogadtatunk el ilyeneket a növendékekkel. Természetesen csak akkor válik a célkitűzés reálissá, a a növendék azt egyfelől megérti, másfelől elhatározza. Mind a két mozzanat fontos a nevelés szempontjából is. A feladat megértésének különböző fokozatait különböztethetjük meg. Általános lélektani szabály: Annál könnyebben fogja fel a feladatok tartalmát a növendék, minél közelebb állanak azok az ő természetes szükségleteihez, — s annál nehezebb azok megértése, minél jobban eltávolodnak tőlük. (V. ö. Busemann, Päd. Psychologie 1932. 146. l.). A megértés mellett az elhatározás a második fontos mozzanat a célkitűzés cselekvésekben. A célkitűzésnek kétféle hatását lehet elkülöníteni: az egyik, hogy kedvező helyzetet terem a lelki mezőben, vagyis a személyiségnek oly determináló tendenciáit mozgósítja, melyek az épen szükséges felhívásjellegű képzeteket, cselekvéseket a tudat középpontjába

állítják, — egyszerűbben kifejezve: megkeresik a feladat megoldásához szükséges gondolatokat és cselekményeket. Az elhatározás ugyanis úgy hat a lélekre, mint bizonyos kémiai anyagok belevitele egyes oldatokba: egy csöpp új anyag egy csapásra bomlást idéz elő, szétválasztja az összekevert és rendszertelenül egymás mellett elhelyezkedő anyagokat, mindegyiket a saját helyére utalja s rendet teremt a zörzavarban. Az elhatározás szerepe is hasonló. Az elhatározás is egyszerre rendet teremt a lelki mezőben, egyes felhívásjellegeket eltüntet, másokat megerősít, rendezi őket, a hullámzó indítékek között egyensúlyt hoz létre, a feladatnak megfelelőket többé-kevésbé uralomra juttatja, és megnyitja nekik az utat a mozgások (motorika) felé. A mozgás pedig már maga a cselekvés. Az elhatározásnak ez a titokzatos ereje szerencsés esetben teljesen meghatározza a cselekvés lefolyását. De vannak kevésbé kedvező esetek is. Ilyének azok, melyekben a cselekvést csábító, vonzó, ösztönző felhívásjellegek az *alkalmaknak* tarka tömkelegébe látják belecsodródni, — olyan alkalmak ezek, melyeket a célkitűzésben sem előre látni; sem előre kiűszöbölni, vagy meghatározni nem lehetett s melyek ennél fogva az elhatározástól teremtett egységes lelki erőmezőt nagyon megzavarhatják. Ebből a körülményből érthető (és nevelési elvvé is tehető) az ú. n. „speciális meghatározás“ törvénye: Valamely feladat annál gyorsabban és könnyebben oldható meg, minél pontosabban körül van írva. Bármely feladat sikeres megoldásának egyik legfontosabb előfeltétele ezek szerint a speciális determináció törvényének alkalmazásában áll. Viszont a mai lélektan szemével nézve az emberi cselekvések szerkezetét és lefolyását, határozottan ellene kell szegelnünk annak a nagyon elterjedt balvéleménynek, mintha a cselekvés sikeresége, a feladatnak biztos és akadálytalan megoldása az *elhatározás erősségétől* függne. Már *James* hasztalanul vergődött a „lelki erőfeszítés“ kérdésének kibogozhatatlan elméleti szövevényében. Ujabbán többen, s *Lindworsky* mutatott rá, hogy *magának a benső elhatározásnak*, mint lelki tevékenységnek, erőbeli fokozása *nem lehetséges*; — és akik ilyenre törekcszenek, voltaképen összetévesztik az élénk és érzelmes elhatározást annak erőbeli fokozásával, ami lélektani lehetetlenség. Amiről itt szó van, az nem az elhatározás ereje, hanem valami egészen más dolog és — mellékesen megjegyezve, — az elhatározásnak „ereje“ nem is fejleszthető gyakorlás útján. *Lindworsky* a következő tétellel oldja meg ezt a paradoxnak látszó kérdést: A cselekvés sikerét nem az biztosítja, ha „erős“ elhatározást teszünk, hanem az, „ha feltétlenül szeretjük“ a cselekvés tárgyát. Az elhatározás lényege egy egyszerű „igen“ vagy „nem“ — illetve az ezen szavakkal kifejezett *hozzájárulásban* van. Az ú. n. „erős elhatározás“ ereje pedig nem magában elhatározásunk „fokozható“ erejében keresendő, hanem a következő körülményekben: a személyiségnek *osztatlanul* a célhoz kell hozzáfordulnia, koncentrálnia, — azaz a lelki mezőben uralomra segített erőkhöz kell ragaszkodnia; — második körülmény: a személyiségnek *gyorsan* kell cselekednie (v. ö. a speciális determináció törvényét); — az *akadályoktól*, alkalmaktól nem szabad magát eltérítenie és a feladat megoldása érdekében esetleg *áldozatokat* is kell hoznia. Jellemző, hogy ezeknek a feltételeknek egyikéhez sem szükséges az „élénk“ akarás; viszont érdekek és érzelmek szükségesek és ezek annál hathatósab-

bak, minél inkább a cselekvő személyiség természetes szükségleteiben gyökereznek. (V. ö. *Lindworsky*: Willensschule.). — Ezek után csak arra a kérdésre kell még választ adnunk: mily törvényszerűségek észlelhetők a feladatokkal kapcsolatos *szükségleteknek* keletkezésében és sorsában? Mint láttuk, a cselekvések megindítója mindig valamely szükséglet, — a célkitűzéses esetekben az ú. n. „quasiszükséglet“. Ezek a szükségletek lelki feszültségben tartják személyiségünket mindaddig, míg őket „lereagálni“ nem sikerül, vagyis míg a feladatot — bármiképen — meg nem oldjuk. A lelki feszültség lereagálása a felhívásjellegű képzetek, gondolatok, tárgyak segítségével megy végbe. Ha ezek — vagyis, ha az „alkalmak“ — hiányzanak, akkor korai, téves lereagálások, vagy a kellő jellegek keresését szemlélhetjük a cselekvő személyiségnél; ha pedig valamilyen oknál fogva félbeszakad a cselekvés folyamata, akkor a lelki feszültség a fonal újrafelvételére kényszerít, vagy készletet, mindaddig, míg a lereagálás beáll s a személyiség (viszonylagos) egyensúlyát újra vissza nem nyeri. *Claparède* a keresés főtörvényét abban látja, hogy az mindig a pillanatnyi legnagyobb érdekünk irányában történik. Ha a quasiszükséglet ilyenformán kielégülést nyert, akkor a felhívásjellegek eltűnnek a lelki életből; ha pedig a kielégülés nem a maga természetes adekvát felhívásjellegei révén ment végre, akkor a „pótkielégítés“ esete forog fenn, melynek eredményei hasonlítanak a valódi kielégülés eseteihez. Az is egyetemes törvényük a quasiszükségleteknek, hogy a személyiség egészébe ágyazódnak bele és annál nagyobb az érvényesülő erejük, minél inkább tartoznak bele a személyiség egész természetes szükségleteinek hálózatába. — β) Miben különböznek a valódi akarásos cselekvések a célkitűzőktől? A valódi akarásos cselekvések legfontosabb ismertető jele, hogy általuk *uralkodunk* önmagunkon („beherrschte Handlung“, Lewin). Mikor viselkedésünk a lelki erőknön való uralmunkat mutatja, akkor a cselekvés egészen más típusú, mint a célkitűzés esetén, vagy az impulzusos cselekvésben. „Impulzusos“ a cselekvés akkor, ha valamely szükséglet közvetlenül átmegy a cselekvésbe: ilyenkor a szükséglet maga válik impulzussá, ösztönzéssé és egyedüli cselekvési rúgóvá. Ilyenkor tehát nem az „én“ uralkodik a cselekvésben, hanem az impulzus, vagyis oly indító erő, mely a lélek „mezejében“ (az én mellett) foglal helyet. A célkitűzéses cselekvés is hasonló jellegű: az elhatározás *pillanatában* „uralkodunk“ a lelki mezőn; de *utána* az elhatározás már az éntől többé-kevésbé függetlenül tovább hat és ő uralkodik a cselekvések bizonyos csoportján. Hasonló ellentéteket lehetne kimutatni az akarásos és automatizált (szókásszerű) még az akarásos és ösztönyszerű stb. cselekvések között is. A valódi akarásos cselekvés ezekkel ellentétben nem azonos az impulzusos, célkitűzéses cselekvésekkel; lényegéhez nem tartozik külön célkitűző, vagy elhatározó aktus, bár (megfordítva) ez utóbbiakhoz már kell az *uralom*, a „dominium sui actus“ (mint a régi filozófusok mondták). A valódi akarás lényegét jól látta meg pl. *Lipmann* és *Spearman*, akik szerint az akarás főképen az akadályok legyőzésében és a kitartásban nyilvánkozik meg, vagy *Janet*, aki szerint az akarás mindig újítást hoz be a lelki életbe, szemben a megszokások egyformaságával és az impulzusok uralmával („fonction d'innovation“), vagy *Klages*, aki az uralmunk alá vetett cselekvés szép példáit hozza fel (pl. a

sértővel szemben nyugodtak maradunk; a veszélyekkel szembeszállunk, stb.). Ezeket az akaratos cselekvéseket és magatartásokat sokszor vonakodás, ingadozás előzi meg; a lényeges azonban az előbb-utóbb fölülkerekedő önuralom. Az uralom helyreállítása a *valódi* akarati tevékenység — és ez néha „választásban“, néha „elhatározásban“, néha „célkitűzésben“, néha „gátolásban“, stb. jelentkezik. Mint látjuk, a különböző cselekvéstípusok három nagy osztálya: az impulzusos, a célkitűzéses és akaratos cselekvések egymásba átfolynak, — a legfontosabb közöttük azonban az *uralmunknak* alávetett, vagyis a valódi akarati cselekvések osztálya. — Ez a megállapítás és a fentebb részletezett megkülönböztetések nagy fontosságúak. Ugyanis sem a feladatok megoldásának teljes képét ki nem alakíthatjuk, sem pedig a nevelés (akaratnevelés!) elveit meg nem állapíthatjuk nélkülük. Az elemzések után most már áttérhünk neveléstudományi következtetéseink levonására.

1. Feladatok kitűzése egyfelől *nélkülözhetetlen*, másfelől egyik *legértékesebb* része a nevelőhatásnak. — Nélkülözhetetlensége a következő megfontolásból vezethető le: A gyermek erkölcsi és szellemi fejlődését nagy veszedelemnek tenné ki az az eljárás, mely egyedül a környezet s a nagy természet kényszereszközeire s a gyermek kényszerű alkalmazkodására bízna a nevelődés menetét (*Rousseau*: „a természetes reakciók elve“, *Ellen Key* stb.). Igaz ugyan, hogy a környezeti hatások kényszere alkalmas a gyermekben bizonyos célszerű alkalmazkodások kifejlesztésére s beláttatja vele ezen ökonomikus alkalmazkodások hasznosságát, sőt elvezet az erkölcsi viselkedések megalapozására is a gyermek érzületében (*Boda*: A nevelői célkitűzés. 1926.), — mégis a környezeti hatás egymagában sok fogyatékossgot s hézagot mutat fel. Az értékek világa ugyanis a gyermek előtt csak későn tárul fel és nem mindig jelentkezik a maga kötelező erejében úgy, mint a felnőtt előtt. Már pedig a gyermektől már az ú. n. „altruista fordulat“ előtt, azértékek kötelező voltának belátása előtt is megkívánjuk az „erkölcsös“ viselkedést. A gyakorlati körülmények sokszor nem tűnnek hasznosságot, nem engedik meg a gyermekkel való kísérletezést s nem dobhatják őt oda áldozatul a környezeti erők játékának. Ha a növendéket teljesen magára hagyóknak a környezettel való küzdelmében, akkor bizonyos helytelen szokások fejlődhetnének ki benne, és sokszor a kellő idő is hiányzik, hogy a gyermek előtt valamilyen módon elfogadhatóvá tegyünk, — belátás híján, — mért kell *most így* és nem másként cselekdnie. Az utánzás lelki eredményei egymagukban szintén nem elegendők a kellő kifejlődés biztosítására. Innen van, hogy a nevelés gyakorlata kezdettől fogva „vak“ engedelmiességet is kívánt a gyermektől és különböző kényszerítő eszközökhöz folyamodott (büntetés, parancs, tilalom); ugyancsak ebből a felismerésből indulnak ki és feladatokat tűznek ki és bizonyos determináló (kényszerítő) hatásoknak legalább egy minimumát beiktatják eljárásaikba

azok a nevelők is, kik egyébként a gyermek minél nagyobb „spontaneitását” és „szabadságát” írták zászlajukra (*Montessori*). A kényszernek *valamilyen*, legkisebb foka szükséges marad mindenkor, ha a gyermeket *vezetni* óhajtjuk s ez nem ellenkezik a gyermek természetes szellemi és erkölcsi gyarapodásával (*Litt: Führen oder Wachsenlassen?* 1929.). A feladatok kitűzése is ezen kényszerjellegű beavatkozások egyike, — s tegyük hozzá, nemcsak nélkülözhetetlen, hanem egyik legtermékenyebb fajtája. Értékét s termékenységét régen megismerte a nevelői gyakorlat s abban találta, hogy a növendék *akaratát* fejleszti. A mai lélektan is megerősíti ezt az általánosságban vallott tételt és egyúttal rámutat, *hol és miben* rejlik ez az akaratfejlesztés: a *célkitűzések* és az *önuralom* terén.

2. A *célkitűzés* természetesen csak akkor ér el eredményt, ha a növendék a feladatot valóban átveszi, bensően magáévá teszi; ekkor a mások által való nevelés „önnevelésbe” megy át. A feladatok nevelő hatásának a következő feltételei vannak: a) Figyelembe kell venni a növendék tipikus *fejlettségét*, (korát) és *egyéniségét* (szükségleteit, egyéni kielégülését, leereaglásait). Minél jobban alkalmazkodik a feladat a növendék valós lelki szerkezetéhez és tudatjelenéhez (konstellációjához), annál nagyobb a feladat átvételének és könnyű megoldásának valószínűsége. Tudvalevő pl., hogy az ú. n. „dackorszakokban” az ellenkezés tendenciája az uralkodó, míg a 6. életév körül erős alkalmazkodási, „engedelmességi” hajlam él a gyermekben. — b) A feladatok benső átvétele ugyanis nemcsak a növendék alkalmazkodóképességét veszi igénybe, hanem valósággal a nevelővel való *lelki egyesülést* is kíván. Ebből következik, hogy minél nagyobb a nevelő tekintélye, minél nagyobb a növendéknek a szeretete, vagy kegyelme iránta, annál valószínűbb, hogy a feladatot valóban magáévá teszi. De a kötelességtudat, vagy a (lelki) kényszernek más fajai is, pl. a büntetéstől való félelem, hathatósan előmozdítják ezt a folyamatot, — ugyanúgy az önérvényesítésnek egoisztikus megnyilvánulásai is, pl. a verseny, a becsvágy, magamutogatás, hasznosság stb. — c) A feladat *értelmi tartalma* egyfelől a nevelés céljaival összhangban álljon, (ez magától értetődik), más felől olyan legyen, hogy a növendék azt teljesen felfoghassa, megértse. A feladatnak tehát a gyermek *értelmiségi fokához* mértenek kell lennie. A serdülés korában pl. nagyszabású eszményi feladatokat is lehet kitűzni. — Minél *szűkebbre* van továbbá szorítva a feladat terjedelme (minél pontosabb és minél kevesebb lelki tevékenységet s időt kíván a megoldás), annál gyorsabb és annál könnyebb a teljesítése. Szükséges az is, hogy a feladat valóban *foglalkoztassa* is a növendék szellemi erőit. A játék épúgy foglalkoztató erejű, mint a munka; a kettő között *Claparède* (*Psychol. de l'Enfant*, 11. kiad.

1926. 502. 1.) különböző fokozatokat állít fel, összesen tízet, azzal a céllal, hogy bemutassa az *iskolai munka* egyes típusait és meggyőzzön mindenkit arról, hogy a „vonzó nevelés” nem akar minden komoly erőfeszítést kizárni a nevelésből s nem kívánja csupán játékos feladatok színterévé tenni az iskolát, hanem fel akarja ébreszteni a növendék valódi és termékeny „szellemi erőfeszítését” — és viszont el akarja kerülni a kényszerszolgálatát és a túlterhelést. Logikusan ebbe a gondolatmenetbe kapcsolódik bele a *problémás tanítás és cselekedtető oktatás* kérdése is. Általában mondhatjuk, hogy az a helyes nevelői irányzat, mely minél nagyobb mértékben hasznosítja a növendék spontán szellemi erőit. A cselekedtető oktatás, a „munkaiskolák” különböző típusai többnyire oly feladatokat tűznek ki, melyekben több az indítás, mint a meghatározott célkitűzés, — több a kérdésfeltevés lehetősége, mint az egyetlen kérdésre egyetlen feleletet váró módszereknél. A probléma-látás és probléma-megoldás a jelszavuk.

3. Minden feladat, minden megoldási kísérlet, mint láttuk, az akarásnak s így az erkölcsiségnek iskolája. Hogy azonban a bármilyen téren kitűzött feladatok megoldása sikerhez vezethessen, ahhoz a következő *gyakorlati szabályok* tartandók szem előtt: a) Az eredményes akaráshoz és az önuralomhoz szükséges, hogy az illető személyiség *osztatlanul*, a maga teljes egészében a kitűzött célhoz forduljon, arra koncentrálódjon. Az akarás „erőssége” nem fokozható az elhatározási aktus valamilyen erőfeszítésével, hanem a figyelemnek, képzeletnek, gondolatnak állandó odairányításával a kitűzött célra, melytől nem szabad eltérnie (*toujours y penser!*). — b) Az elhatározásokat (vagyis a célkitűzéses cselekvéseket) *gyorsan* végre kell hajtani, és *az első jelentkező alkalmat* meg kell ragadni, hogy az elhatározást tetté váltsuk, és lehetőség szerint *automatikussá* tegyük a megfelelő cselekvést. Ezzel a cselekvés „uralmunk alatt” fog állani és nem lesz szükség az elhatározás megújítására. Károsak az akarás gyakorlásának pedagógiájában azok az elhatározások, melyek soha tetté nem válhatnak, vagy csak ritkán. („A pokolba vezető út jó föltételekkel van kikövezve”). Viszont megerősítik a siker valószínűségét a *járulékos elhatározások és cselekvések*, mint pl. valamely feltett cselekvésünk biztosítására találkat beszélünk meg, vagy valakinek írásban adjuk elhatározásunkat, fogadást kötünk, stb. — c) *Az akadályoktól* nem szabad a cselekvést eltéríteni engedni. Az akarat a kitartásban és az akadályok legyőzésében mutatkozik meg igazán. Ide tartozik az a gyakorlati elv is, hogy egyetlen egy *kivételt* se tűrjünk a kitűzött célunk elérésére vezető tevékenységek során és hogy szoktassuk hozzá magunkat a *sikerhez*. A növendéknek ne adjunk soha oly feladatokat, melyek egészen bizonyosan fölülműlják képes-

seégeit és okvetlenül balsikerre vezetnek. Viszont „ne segíts soha a gyermeknek oly feladat megoldásában, melyről ő azt hiszi, meg tudja oldani“ (*Montessori*). — d) Az önnevelés és önuralom sikeréhez még szükséges, hogy *áldozatokat* is tudjunk hozni feladataink megoldása érdekében. Az akadályok legyőzése már önmagában véve is sokszor áldozathozást jelent, mert nem egyéb mint *gátlások beiktatása* vágyainkkal, hajlamainkkal, automatizmusainkkal, szokásainkkal szemben. Ide tartozik továbbá az a követelmény, hogy gyakran (naponként . . .) egy kis „akaratfejlesztő gyakorlatot“, „akaratgimnasztikát“ végezzünk mintegy önmagáért a gyakorlásért, *l'art pour l'art*, vagyis azért, hogy megszerzett szokásainkat „jó formában“ tarthassuk. — Ha jól megnézzük a fentebbi gyakorlati szabályokat, ráismerünk bennünk a nevelés egy régi és jól kidolgozott fejezetére: ez a *szokások* megszerzésének elmélete. *W. James* szerint a nevelés fő célja éppen ez: egy csomó jószokás megszerzése és meggyökereztetése a növendékben, vagy önmagunkban.

4. A szokásszerű (habitualis) önuralom s uralkodás egész lelki-testi személyiségünk felett: a nevelésnek s önnevelésnek egyik *legnagyszerűbb eredménye* s ezt a feladatokon keresztül érhetjük el. Az önuralom: alapja minden erénynek, s a legtöbb sikernek. *F. W. Foersternek*, az erkölcsnevelés apostolának minden művén áthúzódik az a gondolat, hogy a gyermekek oly korán törekedjenek önuralomra, amily korán az csak lehetséges s juttassák uralomra a jobbik (középponti) ént a tökéletlenebb (periferikus) én felett. „Ami az oroszlánnak a hatalmas állkapocs, ami a ragadozónak az éles szem s a madárnak a szárny, azt jelenti az ember számára az önuralom“ (*Jugendlehre*, 1905. 236. l.). „Mindaz, ami szellemünket felszabadítja anélkül, hogy úrrá tenne önmagunk felett, romlásba visz“ (*Goethe*). Az önuralom egyjelentésű az *erkölcsi szabadsággal*.

II. A feladatnak egyik konkrét általános-emberi és egyúttal pedagógiai alakját a *parancsban és tilalomban* szemlélhetjük. A parancsnak és tilalomnak vannak külön lélektani és pedagógiai jellegzetességei is, azokon az egyetemes vonásokon kívül, melyek minden feladatot jellemeznek. Tekintsük meg ezeket közelebbről.

A nevelőnek első feladata: elemezni azt a *lélektani helyzetet*, melyet benne és a növendékben a parancs, vagy a tilalom előidéz (v. ö. *O. Kutzner*: Zur Psychologie der Strafe. [Archiv f. die gesamte Psychologie. 1932. 86. kötet, 159. kk. II.] — Gebot und Verbot. [Arch. f. die ges. Psych. 1936. 95. köt. 289. kk. II.] — *K. Lewin*: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. 1931. — *Guardini*: Der religiöse Gehorsam. [Pharus, 7. évf. 1916. 737. kk. II.]. — Zum Begriff des Befehls und des Gehorsams. [Pharus. 7. évf. 834. kk. II.]). — a) A parancs és a tilalom a feladatkitűzésnek konkrét alakjai. Olyankor használja őket a nevelés, mikor az észszerű és erkölcsös viselkedést biztosítani kívánja,

akár *belátja* a növendék az illető viselkedésnek kellő és szükséges voltát, akár nem. A parancs és tilalom ezért az emberi társadalom ősrégi intézményei és áthúzódnak az ember egész életén. A tilalmak (tagadólagos parancsok) gyakorisága az emberiség életében és a nevelésben is sokkal nagyobb, mint a parancsoké. — b) A parancsnak és tilalomnak egészében alkalmasan meg lehet különböztetni egy „*értelmi*“ és egy „*akarat*“ mozzanatot. A parancs és tilalom értelmi tartalma kimondja, minek *kell* és minek *nem szabad* megtörténnie. A parancs és tilalom értelmi oldala tehát az *értékek* világával van összefüggésben; ezek alkotják a háttért minden parancsban és tilalomban; de nagy különbségek vannak abban, mennyire viseli magán a parancs vagy tilalom azt az értéket, melynek érdekében megformulázódott, — és mennyire látja át azt a növendék. A parancsnak lényeges mozzanata az, vajjon *kötelező erővel* jelenik-e meg a növendék tudatában. Ez a kötelező erő nem következik egyszerűen a közvetlenül a parancs tartalmából. Pl. ha kimondjuk ezt a tilalmat: „ne hazudj!“ (szellemibb formulásában: „hazudni nem szabad!“!) — akkor a tilalom *miértjé*t, vagyis azt a független végső értéket, melyet a tilalom szolgál, vagy világosan belátja a növendék, vagy nem (hogy az értékek „belátása“ miképpen megy végbe, azt az értékelés lélektana kutatja). Természetesen az emberiség és a gyermek kezdetleges fejlettségi fokain ez a belátás legtöbbször igen hiányos és ilyenkor a törvényhozók vagy nevelők egy (tételző) *akarat*ra, pl. Isten akartára hivatkoznak s ez a hivatkozás a vallásos engedelmisségben mindvégig joggal megmarad, bármilyen fejlett is egyébként az engedelmeskedő személyiség. Ilyenkor a parancs és tilalom egyfelől bensőségesebb, személyhez kötöttebb, másfelől bizonyos irracionális magva van. De követhet az értékbelátatás más utakat is, és ekkor személytelenebbé és észszerűbbé válik; — de vannak közebeeső alakok is; ilyenek azok, mikor a parancs és tilalom egyszerre racionális és irracionális (a vallásos engedelmisség egyes esetei). A fentebbi tilalmat észszerű úton így tehetjük elfogadhatóvá: Az embernek és a társadalomnak természetes joga van általában az igazsághoz. Ez a jog szenvedne kárt, vagy megsemmisülné, ha jogunk volna mindig hazudni. Ez a magyarázat összekapcsolható a vallásos indítékkal is; a hazugságot természetellenessége és jogtalansága miatt s saját lényegével való összeegyeztethetetlen volta miatt tiltja Isten. (Az Istenre való alapozásban is, mint látnivaló, döntő lehet az észszerű, vagy az irracionális szempont, — ez utóbbi esetben *csak* az isteni akarat szerepel, további megokolás nélkül). — A parancs és tilalom értelmi tartalmát összehasonlítva, látjuk, hogy általában kedvezőbb a helyzet a parancs esetén, mint mikor tilalmakat bocsátunk ki, mert a parancs tartalma könnyebben felfogható és szabatosabban körülírható (V. ö. d) pont.). — c) A parancsok és tilalmak legfőbb nevelői eszközök abban a korban, mikor a gyermek az értékekhez észszerű úton felemelkedni nem tud, tehát a gyermekkorban; ugyanakkor egyúttal a parancs és tilalom *személyhez kötött, irracionális*, s a gyermek úgy fogja fel őket, mint a nevelő (vagy Isten) személyes akaratának közvetlen s tovább nem elemezhető megnyilatkozását. Már maga az a körülmény, hogy a parancs vagy tilalom *szóbeli* alakot öltve jelenik meg előtte, erősen személyes jellegűvé és szuggesztív hatásúvá teszi. Engedelmissége tehát „vak“, „tékintélyi“ személyhez ta-

padó engedelmesség. Ne gondoljuk azonban, hogy ez az engedelmesség mindig megmarad a gyermekben a magától értetődő természetesség és egyszerűség fokozatán, melyen kezdetben van. Mi, felnőttek, nem is képzeljük, mennyi bonyodalmat okozhat a fejlődő gyermekben a parancsoknak és tilalmaknak az a bonyolult rendszere, melybe beleszületik s melybe gyors ütemben bele kell illeszkednie. Ezekre a bonyodalmakra a *pszichoanalízis* hívta fel igen nyomatékosan a figyelmet. (Kissé túlzott azonban abban, mikor az erkölcsi élet kulcsát az „elfojtásban“ kereste, vagyis a tilalmaktól visszaszorított eredeti ösztönök sérelmeiben és dinamikájában). A probléma magva nem azokban az esetekben rejlik, mikor a gyermek *nem* teljesíti a parancsokat, hanem inkább egy ezt megelőző mozzanatban: a parancs vagy tilalom kötelező erejének, értékének hiányosabb vagy teljesebb belátásában. Általában elmondhatjuk, hogy a parancs és tilalom lelki értéke és cselekedeteket irányító ereje épen ettől az értelmi belátástól függ s a nevelésnek ezt gondosan figyelembe kell vennie. — d) Ha a parancs és tilalom lélektani helyzetait összehasonlítjuk, látjuk, hogy *kedvezőbb* a lelki hatás a parancs, mint a tilalom esetén; a kedvezőtlen, vagyis tilalmak túltengéséből eredő nevelési helyzetet szoktuk „negatív pedagógia“ névvel illetni. Hogy a parancs okozta lélektani helyzet általában kedvezőbb szokott lenni, annak oka abban van, hogy a parancsot és tilalmat rendszerint *összefüggésbe hozzuk a jutalom és büntetés kilátásba helyezésével*, vagyis a „szankcióval“. Egyszerű (azaz szankciónélküli) parancsokat a nevelésben ritkán találunk: *Lewin* szép elemzése szerint így a parancs és tilalom esetei meglehetősen bonyolult képletek szerint játszódnak le s négy csoportra oszlanak: parancs, büntetésfenyegetéssel; — parancs, jutalomkilátással; — tilalom büntetésfenyegetéssel; — tilalom jutalomkilátással. Elemezzünk egy példát, s figyeljük meg, mi megy végbe a növendék lelkében, aki pl. „nem szereti a házi feladatokat“, „nem akarja megcsinálni a számtanpéldát“. Ez annyit jelent, hogy a növendék lelkében egy „vektor“ taszító irányban hat, — a számtani feladat semmiképpen sem felel meg vágyainak, — ellenkezően: elfordul tőle, kellemetlenül hat rá a kívánt erőfeszítés gondolata („negatív felhívás-jelleg“). Ha mégis el akarjuk érni, hogy feladatát teljesítse, egy másik erőről (vektorról) kell gondoskodni, melynek a taszító erőt le kell győznie. Ez lehet: pl. a büntetés kilátásba helyezése. Ilyenkor már két taszító erő (két negatív felhívás) is tevékeny a gyermek lelkében; az eredmény: a gyermek konfliktusban van, s mind a kettő elől ki akar térni (pl. elszökkik, titokban mással foglalkozik, stb.). Hogy eredményhez jussunk, ilyenkor a „jólzáró, „hézagtalan sorompók“ (gátlások) rendszeréhez folyamodunk: ez azt jelenti, hogy minden egyebet megakadályozunk és csak a helyes, megkövetelt cselekvés útját hagyjuk szabadon (pl. bezárjuk a növendéket, stb.). Ha jutalmazást helyezünk kilátásba, akkor is működik a lelki sorompók rendszere. Ilyenkor azt akarjuk elérni, hogy a jutalomhoz s a tőle várt kellemes állapothoz *csakis a feladat teljesítésén keresztül lehessen eljutni*. — A tilalomnak a büntetéssel való kombinálása akkor szokott beállani, ha a gyermek valami tiltott dologra vágyik. Itt egy pozitív felhívásjellegű csábító ereje birkózik a tilalomnak s büntetésnek negatív, taszító erejével. A helyzet most az, hogy a gyermek szabadon

elérheti ugyan a célt, de nyomban reá bekövetkezik a kellemetlen szankció. A cél elérése után a helyzet megváltozik: a tett elkövetése előtt is fennállott ugyan már a gát (a büntetésesl való fenyegetés), de ez nehézségek nélkül áthágható volt, nem volt elég erős és reális. Ilyenné csak a tett elkövetése után válik; A vágy ereje csak akkor enged a büntetés erejének s csak abban az esetben válik ez utóbbi jól záró sorompóvá a tett útján, ha közvetlen, nagyon erős, és teljesen reális; de még ekkor sem egyenlő erejű a jelen vágygal. (Ádám és Éva bűnbeesése a Paradicsomban). — A tilalom és jutalmazás kombinációjában két pozitív felhívásjelleg küzd egymással: a gyermek vágyik valamire, ami tilos; ennek a vágnak vonzó (vektor-) erejét jutalomkilátással kívánja a nevelő legyőzni. Ha ez utóbbi oly erős, hogy hézagtalanul elzár minden más utat, akkor számíthatunk a tilalom győzelmére. — Ezekből az elemzésekből kiderül, hogy az ilyen kombinált tilalmak és parancsok a gyermek védekező és a kellemest kereső ösztöneire, vannak alapítva. De vajjon mi a helyzet az egyszerű parancsoknál, vagy tilalmaknál? Ugy gondolom, ezek meglehetősen ritkák, mind az emberiség életében, mind pedig a gyermeknevelésben. Gyakorlatilag tehát az egyszerű és kombinált parancsokat s tilalmakat együtt tárgyalhatjuk. A fentebbiekből már most végeredményül levonhatjuk azt a következtetést, hogy a *parancsolás kedvezőbb lélektani helyzetet teremt* a növendék (s a nevelő) számára, mint a tilalom. Miért? A parancs egyfelől megfelel a gyermek *tevékenységi vágyának*, alkalmat ad annak kielésére; igaz ugyan, hogy csak bizonyos meghatározott irányban, de mégis a parancstevékenységet követel, ha mást is, mint a gyermek eredeti tevékenységét. (A gyermekek szeretik az irányítást s a változatosságot a dackorszakon túl). Másfelől a parancsnál több a lehetőség a *pozitív felhívásjellegű* (kellemes) kielégítő mozzanatoknak beleszővődésére a gyermek lelkébe s jobban sikerül a *hézagtalan gátlás*, a cselekedetnek egyirányba terelése. Ezekkel ellentétben a tilalom a gyermeknek már valamilyen *megkezdett cselekvését, vagy vágyát* töri meg, sokszor anélkül, hogy helyébe más kellemes cselekvést iktatna. Ebből aztán nemcsak hiányérzések származhatnak, hanem mindenféle ellenállás, oppozíció, lázadás, ellentét a nevelő és növendék között. Azonkívül a tilalom, mint ismeretes, felkelti a kíváncsiságot, az *érdeklődést a tiltott dolog iránt* s ezzel neki szuggesztív vonzóerőt, pozitív felhívásjelleget kölcsönöz. A tilalom alkalmasabb a nevelő és növendék *közi távolság vagy ellentét* növelésére, mint a parancs, annyiival is inkább, mert a tilalom rendszerint a *pillanatnyi helyzetből* fakad (természetesen vannak állandó tilalmak is, pl. „ne ölj!”) s voltaképpen a nevelő védekezik általa valamilyen bekövetkező kár, hiba ellen, — meg a parancsolásban a nevelő tudatos megfontolása s a pillanattól való függetlensége is jobban érvényesül. Hozzájárul mindezekhez, hogy a parancs *tartalmát* általában könnyebben felfogja a növendék, mint a tilalomét. Mind a két ráhatás tartalma lehet határozottabb, vagy határozatlanabb jellegű — és lehet a jelenre, vagy a jövőre irányuló. Ha a parancs a *jelen* pillanat szükségletéből ered és ha csak konkrét szemléletesen utalunk is rá („tedd ezt, vagy azt!”), a helyzet szerint az már elegendő, a növendék eléggé „megérti”, miről van szó: Távlatbii *jövőben* bekövetkező cselekvésekre irányuló parancsolásoknál a parancs tartalmát már jobban, pre-

cízebben ekli megjelölni. A helyzet azonban mindenképen kedvezőbb a parancs esetében, mint ha tilalomról van szó. A tilalomnál a *jelenlegi* helyzetnél szintén megelégedhet a nevelő a konkrét szemléletes mutatással („ne tedd ezt!”), de a távolabbi jövőben tiltott cselekvéseknek a köre épen a tilalom negatív jellege miatt határozatlan szokott maradni; — a tilalom tehát akkor lesz szabatos, ha lehetőség szerint *kimerítjük* a tagadás körét, vagyis elsoroljuk, mi mindent *nem szabad* tenni. (Innen van, hogy egyes tilalmaknak körét mint amilyen ez: „Ne ölj!” különféleképpen lehet magyarázni: a háborúban szabad ölni!). — c) Mind a parancsban, mind a tilalomban oly feladatról van szó, melyhez a *kényszernek* bizonyos eleme kapcsolódik. A kényszer valamilyen foka a nevelés egészéből teljesen soha sem lesz kiküszöbölhető; ezt átlátják a nevelésnek még azok az elmélkedői is, akiket a túlzó szabadság híveinek ismerünk s akik a növendék teljesen gátolatlan kifejlődésének elvét hirdetik. A kényszernek valamely (minimális) foka nélkül a növendék, magára hagyva, impulzusainak, tendenciáinak játékszerűvé válna. A parancs és tilalom is tartalmaz magában (irracionális) kényszerítő mozzanatot, amit legjobban az ú. n. „katonás nevelés”, a „drill”, a „külső fegyelem” hiveinél és megvalósítóinál szemlélhetünk. Megjegyzendő azonban, hogy amíg a katonaságnál a gépies fegyelem helyénvalónak és elégségesnek mutatkozik, addig az embernevelésben, az *önuralomra* való nevelésben ez részben nem szükséges (vagy nem *úgy* szükséges, mint a katonaságnál), részben nem elégséges. Az emberré nevelés végső célja a *belső fegyelmet* s annak folytonos szemmeltartását kívánja meg a nevelő részéről. A külső fegyelem a belső nélkül erkölcsileg értéktelen és lélektanilag elégtelen, mert dacot, titkos ellenállást, önérzetsérelmet, kettős viselkedést (képmutatást) idézhet elő a növendékben. Itt tehát az értékeláttatás, a parancs, vagy tilalom *motivációja* nyomul az előtérbe. — f) A parancsnak és tilalomnak *engedelmeskedünk*, vagy nem engedelmeskedünk. Az engedelmesség fogalma tehát hozzátartozik a parancs és tilalom fogalmához. Elemzésünkben erre is ki kell terjeszkednünk; de nem a jelen gondolatösszefüggésben tesszük ezt, hanem egy később tárgyalandó nevelői hatásformának, a *tekintélynek* tárgyalásához fűzzük mindanivalónkat az engedelmességről.

A gyakorlati eljárás számára a fentebbi alapvetésből a nevelők a következő elveket és szempontokat meríthetik:

1. Mivel a parancsolás és az engedelmesség önmagában véve még nem erősíti az igazi erkölcsi érzületet és akarást, azért ezek az erkölcsi nevelésnek alacsonyabb fokához illő eljárások. Ez a megjegyzés azonban nem jelenti egyúttal azt is, hogy az erkölcsi nevelés magasabbrendű tényezőivel együtt ne szerepelhetnének: legtöbb esetben együtt is járnak. De mégis az alacsonyabbrendűség a parancsnak, mint nevelő eszköznek természetéből ered. A helyes nevelésben ennél fogva arra kell törekedni, hogy a parancsokkal (s a tilalmakkal még inkább) *takarékosan kell bánni* (v. ö. Kármán Elemér: A gyermekek erkölcsi hibái stb. 1922. 244—45. l.). A folytonos parancsolgatásnak elkerülhetetlen következménye, hogy a növendék azt nagyon megszokja, tehát haj-

landó kevésre becsülni, és jelentéktelennek tartani; ez a körülmény pedig kedvezőtlenül hat a növendék *felelősségérzetének fejlődésére*. Akiben kialakult az a vélemény, hogy „lehetően minden parancsnak (tilalomnak) eleget tenni”, az sokkal kevesebbet ér el bármilyen teljesítményben, mint amennyire valóban képes. A sok parancs továbbá az emlékezést is megterheli; a nemteljesítés oka bizonyos esetekben az emlékezés túlterhelésében is kereshető. Minél több tehát a parancs, annál többször fogják azokat áthágni. Kevésszer forduljunk tehát a parancsolás eszközéhez; de ha parancsot adunk ki, az legyen világos a növendék előtt, mind tartalmában, mind (érték-) motivumában, mind pedig abban, hogy a felelősség nyilván a parancsolót terheli; amely parancs hosszas magyarázgatásra szorul, már el is veszítette ható erejét. A parancs végrehajtásában pedig legyünk következetesek, — de túlzott merevség nélkül. A legeredményesebb nevelők gyakran — engednek, bár az ellenőrzés mindig az övék marad. — A parancsolás természetéből levonható továbbá még az az is, melyet szeretnénk a „parancsolás *fokozatos megszüntetése* elvének” nevezni. A parancsolgatás és katonai dresszúra légkörét a növendék fejlődésével párhuzamosan és fokról-fokra váltsa fel egyre jobban a helyes cselekvés beláttatásának, a teendők megbeszélésének, a „helyes” viselkedés közös megállapításának módszere. Nem szabad visszariadni attól, hogy a kérdéses pontokat megtárgyaljuk a növedékekkel (ami nyilván nem azonos a parancs utólagos magyarázgatásával). A nevelés előrehaladásával a parancsok egyre jobban átszellemülnek, irracionalitásuk úgyszólván megszűnik.

2. A tilalom, ha lehet, *még ritkábban* alkalmazott nevelőeszköz legyen, mint a parancs. A tilalom, legbensőbb természete szerint: gátlás, mely nem mindig kedvez a növendék önállósága kifejlődésének. Az a jó nevelő, akinek minél kevesebbet kell tilaltania. A túlságosan sok tilalom kiérdemli a „negatív pedagógia” elnevezést. De *teljesen* gátlás nélküli, tehát tilalom nélküli nevelést mégsem lehet elképzelni. A tilalmakat, ha csak lehet, *meg kell előzni* („preventív pedagógia”), azaz a növedéket lehetően oly helyzetbe kell hozni, hogy ne kelljen mindenféle tilalmak drótsövényei közé szorítani. (Pl. ha lármásan játszik, vigyük olyan helyre, ahol senkit sem zavar, — vagy adjunk neki oly feladatot, amely kedvére foglalkoztatja őt, — figyelmét másfelé tereli, stb.). Ide tartozik az is, hogy a tilalom és a vele kapcsolatos büntetés amennyire csak lehet, „*reaktív*” jellegű eljárás legyen: az első megszegés még ne vonja maga után a büntetést. (J Cohn). — A tilalmaknál is fennáll természetesen a *következetesség elve*: a végrehajtásban a nevelőnek nem szabad (kellő ok nélkül) majd elengedni a szankciót, majd nem. A tilalmak valódi helyes kezelése azért nehezebb, mint a parancsoké, mert a tilalom rendsze-

rint a pillanatnyi helyzetből ered és meggondolásra kevesebb időt enged. A „pedagógus-tapintat“ ezen a téren arathatja leg-szebb diadalainak egyikét.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

Nemzeti nevelés az iskolában.

A nemzeti nevelés célja a nemzeti lét szempontjából előnyös tulajdonságokat ápolni, fejleszteni, a hátrányosakat ellenben kiirtani. Meg kell ismernünk a magyar ember jótulajdonosságait és hibáit egyaránt, hogy az előbbieket ápoljuk, az utóbbiakat visszafejlesszük, javítsuk. A világháború után egyre több nemzet ismeri fel, hogy az erkölcsi és politikai megújulás, a világválságból való kibontakozás útja a nemzeti érzület megerősödésén és érvényesülésén át vezet. Mi, magyarok, nem maradhatunk el az olasz, spanyol, német példák mögött, nekünk fokozottan szükségünk van gyógyulásra és nemzeti megújulásra. E téren pedig kétségtelenül hatalmas feladat vár a nevelésre, de viszont azt sem tagadhatjuk, hogy eddig tett erőfeszítéseink nem voltak elegendők.

Tanterveink még a háború előtti liberalizmus nyomát mutatják, mert nélkülözik az oktatás és nevelés számára az egységes és határozott célkitűzést, amely nélkül pedig az anyag és a módszer is a levegőben lógnak. Ez az értekezés a nemzeti gondolatban látja nevelésünk egyik végcélját, és a célból vezeti le a módszert.

Wagner zenedramái több felfogószervre hatnak. Pszichotechnikai törvényszerűség, hogy így a hatás erősebb. A zene a fülnek, a szöveg az értelemnek, a díszletek a szemnek, a cselekmény cselekvőkészségünknek ad táplálékot. Ugyanígy a nemzeti öntudat felkeltése és fokozása minden tantárgyban, nevelőeszközzel és területen, minden út és alkalom koncentrikus kihasználásával, az értelmi, érzelmi, akarati nevelés által egyszerre kell, hogy történjék.

Az iskola eddig is hazafias szellemben nevelt. Eddig is használt sokféle és értékes eszközt a nemzeti öntudat ápolására. Azonban nemzeti nevelésünk, rohanó korunk hatalmas történeti erőihez viszonyítva, még így is kissé lanya, az utakat és módokat nem használja ki elég mohón és buzgón, nem eléggé felfokozott. Nem állítható ugyan, hogy ebben a tekintetben rosszul

neveltünk, Viszont azonban, sajnos, az sem állítható, hogy nemzeti nevelésünk kiválóan átütő erejű. Nem érdemlünk gáncsot, de nagy dícséretet sem. Hibánk a középszerűség. Az életben nem szeretem a sem jó, sem rossz, se magas, se alacsony, se erős, se gyenge, se vidám, se szomorú, se ízléses, se ízléstelen stb. embereket. Arcuk átlagos, határozatlan tucat-arc, amely jelleg nélkül olvad bele a tömegbe, tehát tízszer is láthatjuk, anélkül, hogy meg tudnók jegyezni. A nevelésben is a fél munkát, fél művelést, fél kézzel történő lélekalakítást kell kikerülnünk. A nemzeti nevelés legyen határozott, izzó, erős és a ravaszságig messzemenően céltudatos.

Mussolini, amikor a fasizmus lényegének rövid megformulázását kértezték tőle, így felelt: „Mi a kényelmes élet ellenségei vagyunk.” Egyáltalában, nem tanári munkánkat akarom kényelmességgel vádolni. De ha nem is fáradságos munkánkban, azonban annak eredményeiben, hatásában van valami kényelmesség. A következő fejtegetések ennek a kényelmességnek kiűszöbölését, a módját kereső nevelő erők csúcspontig való felfokozásának mondját öntetik.

Nem mulasztottam el, hogy a külföldi, különösen, az amerikai, az olasz, és a német idevonatkozó neveléstani irodalom tanulságait is fel ne használjam, bár természetesen a hazai viszonyok és a saját gyakorlati tapasztalataim szerint kiválogatva és módosítva. Mind a három országban ugyanis a fősúlyt a nemzeti öntudat nevelésére helyezik. Az Egyesült Államoknak gondoskodnia kell arról, hogy a hatalmas idegenajkú bevándorolt néptömböket a nemzeti közösségbe, az angol nyelv és a sajátos amerikai szellem segítségével beolvasszák. A neveléstől tehát elsősorban azt várja, hogy ez a nemzeti eszmény számára az egyelőre közömbös tömegeket megnyeri. Olaszországban a fasizmus, Németországban pedig a hitlerizmus idején csak természetes, ha a nevelés is életre-halálra a biológiai és szellemi népközösség szolgálatába állt. E három nemzet pedagógiai irodalmának tanulmányozása mellőzhetetlen mindazok számára, akik a nemzeti öntudatra való nevelés körében tájékozódni és erről írni akarnak. Negyediknek a külföldi példák közül még a szomszédos Ausztriát vehetjük, ahol a nemzeti és állampolgári nevelés hivatalos célkitűzés, Mária Terézia híres mondásának megfelelőleg, amely szerint: az iskola „*pólitikum*”.

A nemzeti öntudat, másszóval: nemzeti *önérzet*, *önérték*-tudat. Ez az, amivel ifjainkat át kell hatnunk. Az *önérzetről* már Aristoteles megállapította, hogy helyes közép (nem közepesség!) két ellentétes véglet: az elbizakodottság és a kislelkűség között. Az *önérzetes* ember ismeri önmagát és nem becsüli se többre, se kevesebbre a valóságnál. Nem igazi nemzeti *önérzet* az elbizakodott hurrá-hazafiság, amely az öblös hangban, szó-

lam-özönben, szalmalángolásban, ál-páthoszban tetszeleg. Roszszabb a nyílt hazafiatlanságnál, mert a hibáknak tömjéneze, a haladás kerékkötője és begyöpösödött álromantika. A modern ember továbbá hajlamos a terméketlen elméleti hazafiságra is, vagyis sokat beszél és ír a hazafiasságról, de keveset cselekszik és áldoz a hazáért. Ez az a „hazafiasság“, amelyre *nem* szabad nevelnünk gyermekeinket, ép a valódi nemzeti érzület érdekében. Ha a gyermek a szájaló, szavaló, hamis nemzeti öntudatot összetéveszti az igazi hazafisággal, akkor félő, hogy minden hazafiságtól örökre megundorodik. A cselekvő és reális hazafiaság nevelésében természetesen épp a cselekedtető oktatás nagy segítségünkre lehet. Egyelőre tekintsük azonban a negatív oldalt.

Mindenekelőtt az esztétikai nevelésből küszöböljünk ki minden hazafiaskodó, de hatástalan álművészetet, giccset, Olyan színdarabot, előadást ne nézessünk meg és ne is rendezzünk, amely silány művésziatlenségét, olcsó hatását a „jó hazafias szándékkal“ takargatja. Kiöregedett, vagy keresetnélküli ripacszkodók „irredenta“-előadásai is alkalmasak a komoly, elszánt irredentizmusnak frázis-tengerbe való fullasztására, Nemzeti és hazai értékeinkről hamis színeket ne fessünk, ne túlozzunk, önmagunkkal szemben is igazságosak legyünk, Valódi nemzeti értékeinket valótlan beállítással tetézni annyi, mint a naplemente szépségeit görögtűzzel, mesterkélt színekkel elrontani.

Az értelmi nevelés tárja fel a valódi helyzetet. Nem kell túlzásba mennünk a magyar nép dicsőítésével, de a gyermekkel meg kell láttatnunk, hogy a magyar számottevő nemzet, a gyermek először is tisztelje a magyart. A történelem pl. az ősök vándorlását az orosz pusztákon, ne állítsa be valami hallatlanul dicsőnek, ne titkoljuk el, hogy a magyarok itt alattvalók voltak (a kazárokéi, bolgárokéi). Viszont mutassunk rá a magyar és a szomszédos nyelvek jövevényszavainak kölcsönösségére. Amennyi szláv jövevényszó van a magyarban, nagyjából épp annyi a környező szláv nyelvek magyar jövevényszavainak száma is. A szomszédok tehát nem voltak a magyar felett sem nyelvi, sem kultúrfölényben. Emeljük ki, hogy a török alatt a magyar nem lett törökké. A tömeges szláv renegátokkal szemben (Martinuzzi a török követel mindkettőjük anyanyelvén, szlávul tárgyal), magyar renegát ritkább a fehér hollónál. Mutassunk rá, hogy a török félt a magyartól, ezért törekedett kétségbeesett erővel Erdély elszakadt különállásának fenntartására. — Mélyen jellemzi a magyart, még mai erényeinket és hibáinkat is, hogy nem lett mohamedánná, de talpnyalásra már inkább kapható volt a törökkel szemben.

Álértékek csillogtatása helyett annál fokozottabban kell megismernie a gyermeknek a nemzet és haza valódi értékeit.

Helytelen az öntúlbecsülés, de helytelen az önlekicsinylés is, amelybe épp az elbizakodottság szokott átcsapni. Ki kell irtanunk a lelkekből az igazságtalanságot önmagunk iránt, amely mindent, ami magyar, aláértékel, csekélyebbre tart, csak azért; mert az magyar, mindent bálványoz ellenben, ha az idegen.

A magyar történelem a nemzeti önértéktudat szempontjából az iskolákban még nincs teljesen kiaknázva. Tanítjuk pl. az egyetlen, egészen fajmagyar uralkodóháznak, az Árpádoknak egyes nagy alakjait, de nem szoktuk kiemelni általában az egész család tehetségességét. Csaknem minden második király ebből a családból, uralkodói értékeket, kiváló arravalóságot mutatott fel, amire példát más uralkodócsaládok történetében nem nagyon találhatunk. — Itt a történelemtanár egyéni találékonyságának és szaktudásának kell működnie. Fel kell használnunk mindent, ami a nemzeti múltból nagy és dicső, a nemzeti öntudat nevelésére.

A módszert illetőleg megjegyezzük, hogy mindig konkrét szemléletes tényeket ismertessünk meg a gyermekkel. Az értékelést, a dicsérő jelzőket, az általánosságban elhangzó magyardicsőítést ne mi tegyük hozzá, azonban csalogassuk elő a gyermek önálló ítélete gyanánt. Ez felel meg a munkaiskola szellemének is.

Végül legyünk rajta, hogy a magyar történelem lelkesítő fejezetei ne csak a gyermek érzelmi világára hassanak, hanem reális akarati elhatározást keltsenek benne fel, olyan akarati elhatározást, amelyet a saját, kis életében is tettekre tud felváltani. A cselekvés iskolája neveljen cselekvő hazafiasságra. Dugovics Titusz hősi önfeláldozásával lelkesítsük a gyermeket pl. a bátor igazmondás és az önmegtagadó szorgalmas tetteire, mégpedig úgy, hogy mindezt a nemzetért tegye; azért tegye, hogy nemzetének hasznos tagja legyen. A hazafiúi áldozatosság példái a történelmi oktatásban folytonosan ismétlődő hatások legyenek, hogy a követ kivájó vízcsepp erejével hassanak. Nem a szólamokat és szavakat kell ismételnünk, hanem újabb és újabb példával a régi hatást folytonosan és ismételten erősítenünk. Ez a hatás pedig az a lassanként kitörölhetetlenné váló érzület legyen a gyermek lelkében, amely, ha tudatosan képes volna megformulázni, így hangzanék: „A sok-sok önfeláldozó hazafi ugyancsak nem volt közömbös népe és hazája iránt, hanem többre tartotta azt önmagánál, tehát nekem is igen nagyra kell értékelnem nemzetemet.”

Nemzeti öntudatot, értékeink tudatát nemcsak a múlt dicső és megható képeinek, hanem a jelen értékeinknek megismertetésével is, sőt talán így még nagyobb sikerrel lehet kialakítani a gyermek lelkében. Ez minden tantárgy feladata. Minden tantárgy egyúttal „honismeret” is kell, hogy legyen, a szónak abban

az értelmében, ahogy pl. a franciák és a németek gyakorlatilag már régen meg is valószínűítették, t. i. a nemzet értékeinek ismeretése a haza földjével kapcsolatban. Franciaország *école normale*-jaiban használják a *La France* (Franciaország) c. tankönyvet. Ennek harmadik kötete emlékezik sorjában a városok (és vidékek) nagy embereiről, lakosságáról, földrajzi, gazdasági, néprajzi, társadalmi, kulturális és egyéb jellegzetességeiről, műemlékeikről és általában minden nemzeti értékeikről. Lyon városáról szólva, pl. ismerteti a különféle nagyszerű selyemiparágakat és azok történetét, továbbá azt a jellegzetességet, hogy itt nincsenek gyárakban összezsúfolt munkások, proletárok, hanem részben háziipar, részben részvénytársasági alapon álló és termelő, önálló kisexisztenciák, akik éppen ezért önértékesebbek, szabadabbak, műveltebbek és társadalmilag értékesebb, magasabb réteget alkotnak.

Ilyen honismertetés nálunk minden tantárgy hivatása. A fizika, vegytan, mennyiségtan ismertesse tudósainkat (Irinyi, Eötvös, Bolyai stb., stb.). A tornában ismertessük világbajnokainkat, a vízipólósokat, birkózókat, vívókat, lovasokat, boxolókat, tornászokat, akik mind a magyar névnek szereztek hírt és dicsőséget és emellett elsősorban magyarok voltak. Az ének ismertesse komponista és interpretáló zeneművészeinket. A legkíválóbb hegedűsök nemzetközi viszonylatban ma jórészt magyarok (Vécsey). A rajz foglalkozzék a magyar képzőművészet értékeivel, pl. az új magyar festők külföldi sikereivel. Általában a gyermek ma sem képzőművészetünk, sem zenénk, sem tudományuk nemzetközi nagyságaival nem ismerkedik meg az iskolában. Ezt a hiányt a nemzeti öntudat nevelése érdekében sürgősen pótolnunk kell.

Az iskolai kirándulásoknak ezzel kapcsolatosan mellőzhetetlen feladata, hogy az útvonalba kerülő hazai értékeket a helyszínen megismertesse, legyenek ezek akár természeti kincsek, akár kulturális vonatkozások. Pl. a főváros szépségét, fekvését, gyógyfürdőit, a Margitszigetet, a Szépművészeti Múzeum magyar mestereit, a történeti emlékeket, stb., négy éves rendszeres kirándulási tervezet alapján, kimerítően kell a fővárosi iskolák kirándulásainak ismertetniök. Ide tartoznak a magyar ipar értékei is, pl. a vasipar, a sörgyártás, a malomipar stb.

A nyelvoktatás emelje ki a magyar nyelv szépségeit, erejét és összes előnyös tulajdonságát. Amíg pl. a német nyelv ezer év alatt kétszer is új nyelvvé alakult át, addig a magyar a Halotti Beszéd óta, mondhatjuk, ugyanaz. Az idegenajkú észreveszi a magyar nyelv tiszta csengését, férfiasan meleg és kissé keleties színeit, néha szilaj, néha viszont mélabús tónusát, a bujdosók érzelmvilágát. A gondolatokat rövidebben, kevesebb szóval le-

het kifejezni magyarul, mint német nyelven stb.; stb. Szoktassuk a gyermekeket magyaros beszédre.

A mezőgazdasági és ipari ismeretek tantárgyában emlékeztünk meg az egyes, nemzetközi összehasonlításban is kiváló iparágainkról (vasipar, szálamiggyártás stb.) és gyűjtsük az adatokat szakmájukban kiváló, a magyar ipar történetében érdemeket szerzett iparosok példáiról, valamint tősgyökeres magyar iparágakról, Nagy Lajos korától fogva napjainkig. Ismertessük meg mindezeket alkalomadtán a gyermekekkel, s keltsük fel az ipari pályára készülők lelkében a vágyat és elhatározást a példák követésére, a magyar ipar ügyének, előrevitelének, tradicionális, de életképes magyar iparágak buzgó szolgálatára; a nem iparosnak készülők lelkében pedig ültessük el a tősgyökeres, jó magyar iparos megbecsülését. Elevenen mutassuk meg a tanulóknak a hazai iparfejlesztés szükségességét. Lássák be, hogy egyfelől ipari önállátásra, másfelől pedig mezőgazdasági termelésünk intenzívebbé tételére kell törekedniük. Ha, amíg iparilag önállók leszünk, addig a szomszéd országok mezőgazdasági kivitelünk folytán ránk fognak szorulni, úgy ezekkel szemben tekintélyes gazdasági tényezőkké válunk.

Magyarország földrajza legyen a szó szűkebb értelmében vett honismeret az iskolákban. Terjeszkedjünk ki a már említett francia tankönyv példájára az egyes városok és vidékek politika-, kultúr-, gazdaság- stb. történeti nevezetsségeire, valamint a jelen értékekre. A külföldi államok földrajza is keresse a magyar kapcsolatokat, térjen ki mindig a magyar vonatkozásokra és emlékekre (Máriazell, Aachen, Prága, Kufstein, Malta, Várna, Rigómező, Krim-Meótisz, a finn-ugor népek földje, a lengyelországi gazdag magyar vonatkozások, a hunnok és a nagy kínai fal, a magyar kutatók Afrika szívében, Indiában, a magyar úr és az angol *gentleman* rokonyonásai, a magyar és angol szabadságszeretet, Kossuth-szobrok és utcák Amerikában stb., stb.) Emeli a nemzeti önértéktudatot, ha a tanuló látja, hogy külföldön is tisztelik a magyart (a lengyelek Báthory-tisztelete, a finnek lelkes magyar-kultúusza). Viszont hívjuk fel a tanulók figyelmét arra a körülményre is, hogy a külföld még mindig nem, vagy pedig félreismer bennünket. Tárjuk fel a külföld tudatlanságát, tájékoztatlanságát, ennek okait (osztrák és német célzatosságok, történeti ellentétek folytán), a saját mulasztásainkat. Gondolkodtassuk a gyermekeket arról, milyen alkalmuk nyílik, vagy nyílhat a saját körükben a külföld felvilágosítására (külföldön élő rokonoknak, esetleg kilátásban lévő külföldi utazásnak, nyaralásnak, stb. alkalmával).

A honismertetés nem teljes a haza földjének lehetőleg színről-színre való megismerése nélkül. Az iskolák buzdítsák a tehetősebbeket kirándulásokra az ország egyes vidékeinek megismerésére.

rése céljából, amennyire pedig lehetséges, maguk az iskolák is rendezzenek ilyeneket, vagy legalább filmbemutatókat, vetítettképes előadásokat, levelezőlapgyűjtést stb. E kirándulások és előadások legyenek oly gyakroiak, amennyire csak az anyagbeosztás, az előírt anyag elvégzésére szükséges idő megengedi. Legyenek továbbá honismereti anyaggyűjtés szempontjából bőségesen előkészítve. Sohasem csak földrajzi, hanem egyúttal néprajzi, kulturális és gazdasági tanulmányokkal, természeti kincseink, történeti emlékeink, stb. megismertetésével egybekötött kirándulások, vagy előadások legyenek ezek. Figyelemreméltók többek közt azok a magyar vidékek, amelyeket már idegenforgalmi propagandánk is felfedezett. Az iskola cserkészei tartsanak az általuk táborozásuk alkalmával bejárt helyekről honismertető előadást az önképzőkörben, vagy akár — a munkaiskola módszerének megfelelőleg, — földrajzórák alatt is. Általában minden gyermek ismertetheti így a szülőföldjét, vagy azokat a magyar városokat és vidékeket, amelyeken már járt.

A műveltség fogalmait lehetőleg magyar anyagból vett példákkal ismertessük meg a gyermekkel. Hogy pl. mit nevezünk romantikusnak, azt Vörösmarty és Kisfaludy K. munkáiból mutassuk meg. Telítsük meg az iskola által nyújtott műveltséget minél több nemzeti elemmel. A rajz a kézügyességet magyar stílusú feladványokon művelje, a stílisztika, a nyelvtanítás, az összefüggő előadást kívánó feleltetés a *a szép magyar beszédre* tanítson. Valódi magyar népeleket (ne pesti műdalokat) énekeltsünk.

Nem csupán dologi, hanem személyi értékeinket is meg kell ismertetnünk a gyermekkel. A magyar olvasmányok, a történelem, a földrajz körében mutassuk meg a magyar ember lelki-világát, a magyar típusokat. Egy Bánk bán, Petúr bán, Toldi Miklós, Perföldy, Lombai, a valóságos, történeti személyiségek közül Árpád, Géza fejedelem, Koppány, Ajtony, Csanád, Szent László, Balassi, Bocskai, Bethlen, G., Báthory István, Pázmány, Bercsényi, Mikes, Berzsenyi, Kölcsey, Simonyi óbester, Besenyei, Gvadányi, Csokonai, Batthyányi, Deák stb., stb. alakja nyomán megismeri a tanuló, hogy milyen az igazi magyar ember. (Az utóbbi kérdés legyen iskolai dolgozat tárgya is.) Herrmann Ottó munkái is e szempontból iskolai olvasmányul igen ajánlatosak. De sok alkalmas anyag kínálkozik Gárdonyi, Tömörkény, Móra F., Gulácsiné, Mórizs Zs., Ady és régebbi íróink közül számosnál.

A nemzeti öntudatra való nevelésnek nincs oly eszköze, amely, mint valamely csodaszer, bölcsék köve, mindenható módon, egymagában is átütő erővel el tudná végezni ezt a nagy feladatot. Ellenkezőleg itt a nevelés minden eszközének és tényezőjének megvan a maga szerepe, valamennyit összpontosíta-

nünk kell a cél érdekében, amelynek elérése csak ezernyi apróbb-nagyobb nevelőhatás együttes eredménye lehet. A konstantinápolyi Hagia Sophia templomának egész mennyezetét keresztény időkben egy óriási, töviskoszorús Krisztus-fő borította, a mely apró mozaik-kövecskék százezereiből volt kirakva. Ugyanígy kell a honismertetésnek is az aprólékos reáhatások ezreivel kialakítania a gyermek lelkében azt a meggyőződést, amelyet Széchenyi szavaival úgy foglalhatunk szavakba, hogy nemzetünk pótolhatatlan, egyéni szín az emberiség egészében. Kötelességünk tehát szívvel-lelékkel megbecsülni és szolgálni, mert nélküle az egész emberiség volna szegényebb.

Az érzelmi, esztétikai, irodalmi, történelmi stb. nevelés a nemzeti érzés és öntudat érzelmi meggyökerezését is szolgálja. Az összes tárgyak körében végzett, koncentrikus honismertetés ellenben főleg értelmi, ismereti alapokat ad a nemzeti önértéktudatnak. Értelmi és érzelmi nevelés azonban áthatják egymást. Honismeret és honszeretet egymás alapjai; csak azt ismerhetem, amit szeretek, és csak azt szerethetem, amit ismerek. Amit szeretek, azt ismerem meg igazán, mert tetszik nekem, sőt benne élek, elmerülök, szükségképen közli tehát velem mivoltát és alkatát.

A honismertetés az összes tantárgy koncentrációját kívánja. Különösen fontos itt a koncentráció a földrajz és az irodalomtörténet között. A földrajz legyen a magyar ember földrajza, vagyis mutassa meg a magyar művelődés, szellemi élet, irodalom kötöttségét a magyar föld sajátosságaihoz. Minden író munkáiban tükröződik szülőföldje. A szülő- és lakóhely döntő befolyást gyakorol az író életére és szellemére. Petőfi az Alföld költője, Tompa a hegyes-völgyes Gömöré, Himfyt a balatoni hegyek ihletik meg. A költő lakóhelye tárgyat ad irodalmi alkotásainak. Jósika a regényes Erdély történeti hagyományait eleveníti fel, Arany megénekli Várad kövecses utcáit, a szalontai csonka-tornyot, Berzsenyi pedig Kemenesalját. Mikes Zágont, emlegeti, Mikszáth a Felvidék, Tömörkény a szegedi tanyák írója.

A nemzeti öntudathoz, önértékérzelemhez hozzátartozik a nemzeti tudatosság is: világos ismerete annak, hogy melyek a nemzeti élet céljai és milyenek a lehetőségei, a feltétlenül szükséges eszközökből mi van készen és mit kell megteremteni, mi-ben állnak tehát a nemzet feladatai és melyik a célhoz vivő út. A cselekvés iskolájának szelleme itt megköveteli, hogy a tanuló maga keresse és találja meg a nemzet okos, élelmes szolgálatának módjait, de meglássa és elítélje a nemtörődömséget, tájékozatlanságot, vagy otkalanságot is.

A nemzeti tudatosságból fakad a nemzeti felelősségérzelem is, amelynek tisztán kell látnia, hogy a nemzet sorsára minden

kihat: minden embernek a minősége, minden szó és tett, a hallgatás is, mikor beszélni kellene, a semmittevés is, mikor a munka sürgős. Tudatában kell lennünk minden helyzetben, mi, hogyan érinti nemzetünket, ennek érdeke milyen állásfoglalást és magatartást kíván részünkről. Imre Sándor, a nemzeti nevelés régi és tekintélyes szószólója helyesen hangoztatja, hogy a gyermekkel meg kell ismertetnünk a nemzet belső és külső állapotát, erőit és gyengeségeit. Tudnia kell: mik voltunk és mik lehettünk volna, mivé lettünk és mi ennek az oka, sorsunkon miként változtathatunk.

A nemzeti felelősségérzés másik gyökere annak a ténynek felismerése, hogy a nemzet minden egyes tagja együvé tartozik, egymásra tált. A tanulóval fel kell ismertetnünk, hogy a saját egyéni létezésében milyen sokat köszönhet a nemzeti közösségnek, továbbá, hogy az elfogadott sok jó kötelezettséget is ró rá nemzetével szemben.

A nemzeti tudatosság nélkülözhetetlen kelléke a nemzeti önismeretnek. Amely nemzetnek nincs önismerete, annak sorsa a véletlen játéka. Ha meggondoljuk, hogy az önismeret képesíti a saját sorsunk kézbe vételére és önálló irányítására, akkor ráeszmélünk a nemzeti önismeretre való nevelés nagy fontosságára. A nemzetnek ismernie kell önmagát és körülményeit. Minél több magyart juttatott el a nevelés nemzeti tudatosságra, annál közelebb van az egész nemzet is az önismerethez, a tudatos nemzeti élethez.

Az iskolák tanulmányi anyaga és menete olyan legyen, hogy a gyermek előtt fokozatosan feltáruljon a nemzeti közösség minden körülménye és követelménye. Már a tanító- és tanárképzésben kell ezt a szempontot érvényesítenünk, hogy a tanerők felkészültségét biztosíthassuk. Itt említjük meg, hogy az irredenta-nevelésnek egyik szükséges része egykori nemzetiségeinknek, azok földrajzi és gazdasági viszonyainak, szellemi sajátosságainak politikai törekvéseinek, az elszakított területek földjének és értékeinek ismertetése. Ismernünk kell nemzetiségeink érületét a magyarság iránt, az együtt átélt ezer évet és azt is, hogy mi, magyarok, mit hibáztunk ezalatt.

Nevelésünk eszménye ne csupán individualista legyen, ne csak az egyéni jellem, a személyiség kiművelése legyen a cél. Szociális és állampolgári nevelésre is szükség van, vagyis oly nevelésre, amely a nemzet számára neveli az egyént. Sőt politikai — bár nem pártpolitikai! — nevelésre is szükség van. Az egyént nemzétpolitikai feladatokra kell nevelnünk.

A nemzeti nevelés *nemzetté*-nevelés. A magyar érzés és a hazafiasság egymagában még nem alkot nemzetet a magyarból, hanem csak a nemzeti tudatosság közössége. Nemzeti öntudat nélkül nincs nemzet sem. Ha a munkás, az alkalmazott, az önálló

iparos és gazda, a vasutas, postás, tanító, orvos, tisztviselő, tudós és művész azzal a tudattal dolgozik, hogy munkásságával nemzetének is árthat, vagy használhat, akkor beszélhetünk igazán nemzeti öntudatról és akkor mondhatjuk egyáltalában, hogy a magyar: nemzet. A magyar öncélúság és nemzeti függetlenség gondolatát kell a nevelésnek a lelkekben elültetni, magyar szemmel nézni a világot. Ennek a közös, egységesítő szellemnek a meggyökereztetésére kell irányulnia a nevelésnek, a minisztertől az utolsó falusi iskoláig. (Imre S.)

A nemzeti öntudat nevelésénél tehát az értelem és az érzelem nevelése nem elegendő, hanem szükséges még hozzá minden nevelés eredményességének próbája: az akarat nevelése. Az akarat nevelésének kell az erőt és készséget megadni a hazafias lelkesedéshez és megismerésekhez, hogy ezek szerint kitartóan és áldozatosan cselekedjünk is. Nevelnünk kell a bátorságot és életerőt. A silány vitalitás gyáva, meghunyászkodó, meghódoló és meg is vásárolható. Önmagát csak a nemes, erős vitalitás becsülheti, mert ez bátor, kemény, hódító hatalmi akaratot, de egyúttal pazar jóságot és önfeláldozást jelent. Mindazok a mozgalmak, amelyek ma valamiféle nemzeti megújhódást hoztak, a puha kényelmesség, a nyárspolgári biztonság és a gyáva önzés ellen küzdenek. A fasizmus, hitlerizmus, stb. az egyéntől keménységet, fegyelmezettséget, harcrakész bátorságot, veszedelmek vállalását és az önző elkülönülés feladását kívánják.

E ponton fel kell vetnünk azt a kérdést, hogy vajjon a nemzeti öntudat nevelése szükségképp harciasssgra és militarizmusra kell-e, hogy neveljen, amint pl. a hitlerista német pedagógusok vélik? E felfogás szerint a háború jó és szép dolog. Természetes és szükséges, hogy a népek időnként elpusztítsák egymást. Az élet nem egyesek magántulajdona, hanem az egész nemzeté. A gyermek gondolkodását a háború eszméjétől átítottá és a győzelemben bizakodóvá kell tehát tenni.

Természetes — ebben a hitlerista nevelőknek igazuk van — hogy a gyermekbe bele kell nevelnünk a készséget, a nemzetnek szüksége esetén háború, katonáskodás és az élet feláldozása árán való szolgálatára is. De a háború sem nem valami jó, sem nem öncél. Ma pl. egy háború az európai nemzetek végveszedelmét jelentené, és így a háború akarása nem hazafiasság, hanem hazaárulás.

Veszedelmes állítás továbbá, hogy az egyén a köz, a nemzet eszköze. Ha ez az állítás annyit akar jelenteni, hogy az egyén kötelessége nemzetét szolgálni, akkor helyes. Ha azonban az egyént a köz merő eszközévé akarjuk tenni, akkor rabszolgává tesszük, megfosztjuk személyiségétől, szabadságától, és emberi méltóságának önérzetétől. Az egyén azonban, ha önérzetét elvesztette, nemzeti önérzetre sem képes többé.

A cselekvő nemzeti öntudat nevelésénél szükség van egyfelől fokozott testnevelésre, másfelől viszont valláserkölcsi nevelésre is. A népközösségből fakadó, önfeláldozó testvéri szeretet, az ősi föld mélységes szeretete, a természet törvényeinek, a házasság szentségének és az ideális családnak tisztelete, a néperkölcс fejlesztése, céltudatos népesedési politika, magasabb élet-színvonalú parasztság, küzdelem minden piszok és aljasság ellen: — ezek oly törekvések, amelyeket a nemzeti érzés és a keresztény vallás egyaránt a legaktívabban a magáénak vall. A keresztény vallás a személyiség szabadságát és méltóságát igenli, anélkül, hogy ez benne szabadossághoz és elpuhultsághoz vezetne. Sőt a kereszténység az egyetlen hathatós erő, amely a lélek nyugalma és boldogsága jelentő életre, önfegyelemre, önfeláldozásra és szerető szociális szolidaritásra nevel. Csak testnevelés, testkultusz keresztény ethosz nélkül a *gangster*-mentalitást, a *Keyserling*-féle soffortípust eredményezi.

A testgyakorlatok mozgásait, ritmusát és esetleges zenéjét, amikor csak erre alkalom nyílik, magyaros katonai gyakorlatokból, táncból és zenéből merítsük.

A vallásos és erkölcsi neveléssel kapcsolatosan szociális nevelés is szükséges a nemzeti öntudat zolgálatában. Szociális nevelés, még pedig nem csupán a szó ama tágabb értelmében, amint eddig is beszéltünk szociális nevelésről, vagyis az egyoldalúan individualisztikus nevelés szükséges kiegészítéséről. A szó szűkebb jelentése szerint szociális nevelés: nevelés az ú. n. szociális kérdés szempontjából. Hazaszeretetet és nemzeti öntudatot általában csak az az ember képes tanusítani, akinek a haza otthont és kenyeret nyújt. Ellenkező esetben a nemzetköziség baktériumiai terjednek el és nemzeti öntudat helyett proletár-öntudat az eredmény. A társadalmi kérdés megoldása természetesen nem a nevelés feladata, legalább is nem közvetlenül. Azonban a nevelés itt mégis megtehet annyit, hogy belenevel az ifjú nemzedékbe a szociális kötelességtudást és a nincstelenekkel szemben való áldozatkészség szellemét. A szociális kérdést csak szociális érzéssel rendelkező nemzedék tudja megoldani.

Az iskolának a gyermekeket egymás iránt testvéri szeretetre kell nevelnie, anélkül, hogy a szeretetet sokat emlegetné és ezáltal frázissá koptatná. Minden gyermekkel meg kell láttatnunk az iskolatársban a felebarátot és a magyar testvért, akivel e kétös okból szolidaritást kell tanusítania. A tanulókat szoktassuk egymás támogatására, baráti magatartásra, hogy így a magyar népi és nevelési közösség érzületének és tudatának útját egyen-gessük a tanuló lelkében, a kifejlődés felé. A tanulótársban a nemzettest egy tagjait becsüljék és ezért szeretettel segítsék. Minden adódó alkalommal foglalkoztassuk a tanulókat a követ-

kező kérdésnek aktív, tettekben nyilvánuló megoldásával: hogyan segíthetnek igazán barátaikon? hogyan segíthetnek osztálytársaikon, akik magyar véreik? Adjanak a tanulók e kérdésre cselekvő feleletet, mint padszomszédok, mint erősebb a gyengével, szorgalmasabb a lustábbal, jobb felfogású a nehezen tanulóval, gazdagabb a szegénnyel, egészséges a beteggel, vigyázó, vagy vezér a többiekkel, romlatlan a rossz útra tévedővel szemben, vagyis a legkülönbözőbb cselekvésalkalmak és lehetőségek közepett: a más osztályba járó fiúval, az idegen fiúval szemben is, az iskolában és az iskolán kívül, otthon, óra alatt, szünetben, utcán, templomban, vakációban, közös tanulásnál, írásbeli munkánál, stb.

Neveljük a tanulókat a nemzeti gondolat ügyes, igen tapintatos, de bátor apostolává otthon, a családban és pajtásaik körében. Még játékaikban is hazafias elemek és régi magyar játékok terjedjenek el (török—magyar háború, az indiánosdi, méta a folytonás labdarugás helyett, stb.). Hogy mi az, ami a gyermek lelkét igazán foglalkoztatja, azt játékaiból tudhatjuk meg, mert azt játékaiba is beleviszi. Az irredentizmus azoknak a gyermekeknek lelkét hódította ameg, pl., akik spontán irredenta vonatkozást visznek bele játékaikba. A nagyobb gyermekeket neveljük önálló kritikára a nemzetietlen sajtótermékekkel szemben, valamint arra, hogy szellemi élvezeteiket és táplálékukat nemzeti szellemű alkotásokban keressék.

A tanulónak mindenütt fel kell ismernie és kultiválnia a nemzeti szellemet. Érezniök és ismerniök kell, milyen a magyar lélek. Ez érzés kifejelesztésére bőséges alkalmat ad a tanítás anyaga. A történelemolvasásban pl. érvényesíteniünk kell a szellemtörténeti irányt. A Hóman—Szekfü-féle magyar történelemfelfogást kell az iskolában is meghonosítani, mert eszerint a magyar nemzet története a magyar lélek története, a magyar történelem tehát nemzeti önmegismerést nyújt.

Értelmi és akarati nevelés e ponton határosak és egymásba folynak, egymásra utaltak. A nemzeti önismeret nevelése az értelmi nevelésen kívül az akarat nevelésének is feladata. Az akarat és cselekvés birodalmában a nemzeti öntudat azt jelenti, hogy *azonosítom magamat* a magyar nemzettel; önmagamban a magyar faj egy példányára, a saját testemen a nemzettest egy tagjára, a magyar lélekben a saját lelkem egy integráns részére ismerek rá. Minden gyermekkel kerestessük és fedeztessük fel önmagában és társaiban azokat a jellemvonásokat, amelyek jellegzetesen *magyar* vonások. Esméltessük továbbá rá a gyermeket minél több konkrét eset felhasználásával arra, hogy leg-egyenibbnek vélt lelki élete sem független a nemzeti lélektől és kultúrától.

Az egyén szellemi életét az egyetemes nemzeti szellemnek

köszöni, amelybe beleszületett, amely lelki életére döntő módon rányomja bélyegét. Az egyén lelkében és testében élők és holtak közössége él, mások is, a nemzet jelenlévő és távollévő tagjai részt vesznek az egyén külső és belső életében egyaránt. Ezek irányítják magatartását és gondolatvilágát, még akkor is, ha a legteljesebb magányban véli magát, ha nem ismeri, sőt megtagadja őket. Nem vagyunk tehát önmagunk birtokai, hanem csak parányai a nemzet hegyének, cseppjei a nemzeti élet tengerének.

Fedeztessük fel a gyermekkel, hogy mindazt, amit tud, a nemzeti szellemtől, a nemzet kulturális életétől vette. Mindaz, amit felhasznál, a nemzeti munka eredménye. Enélkül mezteletlenebb volna *Robinsonnál*. Oly nyelvet beszél, amely nem az ő találománya. Izlése, érzülete, felfogása tudtán kívül magyar elődjektől és kortársaitól származik. Hozzátartozik a magyar fajhoz és néphez, és e nem általa megvont körből sohasem bújhat ki. Azonosítania kell tehát magát testtel-lélekkel, életre-halálra a nemzettel.

Itt tárgyalhatjuk röviden azt a kérdést is, hogy milyen értelemben kell a nemzeti nevelés érdekében egyúttal konzervatív világnézetre is nevelnünk? A nemzeti érzés mindig pietást jelent: a nemzet régi értékeinek megbecsülését és történeti érzéket a dicső múlttal szemben. Viszont azonban a konzervativizmusnak nem szabad reakcionizmussá, maradisággá fajulnia, mert a nemzeti érzés a nemzet haladásán is munkálkodni akar.

A tanulókkal karoltassuk fel a cselekvő hazafiság minden lehetséges módját. Magyar árút vásároljanak. Jó magyarsággal beszéljenek. Erre egymást figyelmeztessék. Használjuk ki a gyermek gyűjtőgető-kedvét és gyűjtessünk vele magyaros szólásmódokat. Nyerjük meg a gyermeket a névmagyarosítási akció számára, tárjuk fel előtte ennek hazafias jelentőségét. Irassunk magyar dolgozatokat, tartassunk önképzőköri előadásokat ilyenféle tárgyakról (és hasonló tárgyakat a gyermekek maguk is keressenek): „Az erdélyi (felvidéki, bánáti) magyar tanuló élete.” „Hogyan szerezhethünk külföldön (külföldiek előtt) becsületet a magyarnak?” stb.

Akkor valósítjuk meg igazán az eleven, cselekvő nemzeti nevelést, ha a kis dolgokba is nemzeti öntudatot viszünk. Széchenyi István gróf egyik vonása, hogy nála a legapróbb, leghétköznapiabb célkitűzést is bearanyozta valami idealisztikus gondolat. Ugyanígy a nemzeti öntudat nevelésének is ezzel az öntudattal kell mindent kapcsolatba hoznia. Kirándulásokon pl. a tanulók kíméljék a növényzetet, mert ez is a nemzet javai közé tartozik.

Igen fontos tényezői az érzelmi és az akarati nevelésnek azok az érzelmek, amelyeket a tanár személye önmaga iránt kelt

a tanuló lelkében. A tanár személye iránt érzett ellenszenv folytán ugyanis a tanár hazafias nevelőgyekezete elől a gyermeki lélek el fog zárkózni. Milyen legyen tehát az a tanár, aki a gyermeket nemzeti öntudatra neveli? A tanár bánjon *lovagiasan* a gyermekkel. Tartsa tisztelőben a gyermek önbecsülését és emberi méltóságát. Igazságosságával szerezze meg a gyermek tisztelőtét. Durva hangot, gúnyt, megszegényítést, pellengérre-állítást, becsületsértést, kíméletlenséget a fegyelmezésben ne használjon. A tanár tisztelje a gyermeket. A nemzeti öntudat alapja az önbecsülés. Ha a gyermek csak azt hallja, hogy ő tökfilkó, hitvány semmirekellő, akkor hogyan tartsa képesnek és méltónak önmagát arra, hogy a haza hű fia legyen?

A tanár mindig ilyenformán szóljon növendékeihez: Hiszem, hogy a haza értékes és hű fiai akartok lenni, ha néha gyarolóságból hibáztok is. Ennélfogva megbecsüllek és szeretlek benneteket még akkor is, ha esetleg büntetést kellene rátok mérnem, Meggyőződéseim, hogy sokkal jobbak vagytok, mint amilyeneknek életetek gyenge pillanataiban mutatkoztok.

A hibák és vétségek ellen tanulók és tanárok közösen küzdenek, mégpedig tudatosan hazafias indítékokból: aki tanuló társát, a haza egy leendő polgárát javítja, az hazájának is használ vele.

A kultúrbölcselek szerint a modern szellemi élet egyoldalúan elemző, szakokra és kultúrterületekre elkülönítő iránya miatt jutott válságba, mert így nem tud egységes világképhez eljutni. Már az iskolai nevelés is tantárgyakra darabolódik és hiányzik a szerves világkép egysége. Pedig kiváló alkalom kínálkozik az egységrehozatalhoz az iskolák számára, ha a tanítás mindent a nemzetre vonatkoztat. Az egyes tárgyak a nemzeti lét fontos részeit tárgyalják, aminők: anyag, élet, természet, föld, nép, állam, -költészet, nyelv, szokás, -gondolkodás, hit, erkölcs, -betegség, örület, halál, -jog, gazdaság, technika. Nem más mindez, mint a valóság, amint a népközösség átéli. Ne tantárgyakat tanítsunk csupán, hanem a nemzeti lét nagy valóságait.

A nemzeti öntudatnak szüksége van oly végső és középonti eszményre, amelynek tevékeny kultusza szinte az egész nemzeti öntudatot képviseli. A magyarság számára mi legyen ez az eszme? Itt újra individualizmus és antiindividualizmus kérdéseivel kell foglalkoznunk. A hitlerizmus szerint ez a vezéreszme a közösség mindenhatósága. A közösség előbbrevaló az egyénnél. A hitlerizmus a nemzetek hanyatlásának és a nemzeti öntudat megfogyatkozásának okát az individualizmusban látja, amely nem csatolja elég szorosan az egyént a közösséghez. Az egyén szabadságát tehát fel kell áldoznunk a nemzetért. Ma Németországban épp ezért csak egy ember parancsol: a vezér, és ign kevés a politikailag teljesen öntudatos megbízhatók száma.

A hitlerizmus álláspontját a nevelésben e tekintetben nem követhetjük. Nemcsak a közösség mindenhatósága, hanem épp a szabadság is lehet eszmény a nemzeti öntudat számára. A szabadság különbözteti meg az emberi közösséget a hangya-államtól és a méh-családtól. Franciaország és Anglia polgársága Németország mai belpolitikai állapotával szemben már elégszer megmutatta, hogy szabad állam polgára is lehet öntudatos és áldozatkész hazafi. A nyájszellem és terror helyett tehát a nemzeti szabadságot, Petőfi és Kossuth nagy örökségét tűzzük a tanuló elé nemzeti eszményül. A szabadságszeretet felel meg, a történelem tanúbizonysága szerint is a magyar nép jellemének. Történelmünk tele van szabadságharcokkal. Az erős és szabad magyar nemzetben ismertessük fel a tanulókkal a magyar ember egyéni szabadságának is egyetlen biztosítékát. Ezt az igazságot az elszakított területeken élő magyarság sorsa mindennél ékebben szólóan szemlélteti, itt tehát az irredenta-nevelés is bekapcsolható.

A mondottak nem akarnak burkoltan sem politikai állásfoglalást jelenteni, sem a hitlerizmus mellett, sem ellene. Azonban a nemzeti öntudat nevelése, amint már említettük, a szó általános értelemben vett politikai nevelést is jelent. Bár ennek pártokon felül kell állania, mégsem mellőzhetők bizonyos elvi megállapítások (pl. a szabadság kérdésében), annál is inkább, mivel a különben igen érdekes és fontos hitlerista pedagógiai irodalom viszont pártpolitikai alapon áll, és ezért ettől előbb meg kell tisztítani, hogy az elfogulatlan neveléstani vizsgálgódás használhassa.

A nemzeti öntudat nevelésének nem szabad megállania az utolsó iskolai bizonyítványnál, hanem tovább kell folytatódnia *a végzett iskolai tanulók egyesületeiben*. Ilyen egyesületeket a már fennállók mellé minden iskolának létesítenie kell, ezeknek egymással iskolaközi kapcsolatba kell lépniük, egységes központtal, és ki kell fejlődniük a német „*Jugendbewegung*” irányában. A német ifjúságnak e négyévtizedes mozgalma nagyhatalommá fejlődött a német kultúrális életben. A nemzeti megújhódásnak azzal a szellemével töltötte meg az ifjúságot, amelynek a hitlerizmus most oly nagy hasznát veszi.

A német ifjúság mozgalma kezdettől fogva vándormozgalom. Egyik célja a hazai föld és nép megismerése. Egy-egy „vándormadár” színről-színre megismerte a német törzseket Hamburgtól Erdélyig. A nagyvárosok mechanisztikus és intellektualisztikus szellemi környezetéből az ifjak elmenekültek az ember igazi, örök mivoltának titokzatos, örök, romantikus csilgzataihoz, aminők: hit, költészet, mese, monda, hazai föld és nép. A „*Jugendbewegung*” célja továbbá a szociális ember kialakítása a nemzeti közösség által és ennek számára. A nemzeti

és szociális ember új típus, amely közösséget tud alkotni a nép minden rétegével. Maga igénytelen, másokon mindig tud segíteni és semmiféle értékes munkát nem tart beszennyezőnek.

A végzett tanulók egyesületeiben sok mindent meg lehetne valósítani abból az ideálból, hogy az ifjúság személyes tapasztalatok alapján ismerje meg a magyar földet és népet, valamint, hogy a város és falu ifjúsága egymást megismerje és a nemzeti öntudat közösségében olvadjon össze. Csekély anyagi eszközökkel meg lehet szervezni fővárosi ifjak táborozásait vidéken és vidékiekét a fővárosban. A cél ismét csak a nemzeti öntudat felkeltésének és fokozásának alapja: a honismeret.

A nemzeti öntudat nevelése nem teljes; ha nem terjed ki hatásában a szülőkre is, nemcsak az iskolán keresztül, hanem közvetlenül is. Szülői értekezleteket és a szülőkkel való mindennemű érintkezést, ünnepélyeket stb. fel kell használnunk. Az iskola érvényesítse nemzeti irányban egész befolyását a szülőkre. Végül is a gyermek csak 5 órát tölt a napnak 24 órájából az iskolában. Az otthon kapott nevelés tehát igen hathatósan támogathatja, vagy közömbösítheti azt a nevelő munkát, amit a nemzeti öntudat érdekében az iskola végez.

Végre pedig figyelembe kell vennünk, hogy a jó nevelő önmagán kezdi a nevelést. A tanárnak először is önmagában kell megvalósítania a nemzeti és szociális ember eszményképét. A személyes érték és példa a leghatékonyabb nevelőeszköz, ha ellenben nincs meg, akkor a nevelői buzgóság hiábavaló, sőt ront, mert célzatosság és álszenteskedés árad belőle. A tanár önkéntelenül átülteti tanítványai lelkébe azt, amit a saját lelkében hordoz, — de csakis azt! A tanároknak elsősorban maguknak kell megszerezniök, nemcsak könyvekből, hanem személyes tapasztalatok útján az egész magyar lélek, nép és föld ismeretét. Ezenfelül bele kell kapcsolódnioak a nép felemelése érdekében végzett szociális munkába. Csak így lehetnek a nemzeti öntudat jó nevelői.

Noszlopi László dr.

Irodalomtörténeti események grafikus ábrázolása.

(Második közlemény)

Első közleményünkben (Cselekvés Iskolája IV. évf. 7—8. szám) az irodalomtörténeti események időbeli grafikus ábrázolásával foglalkoztunk, — a térbeli változásokat csak mint az időbeli változások függvényét ábráztuk. A teljesség kedvéért fog-

lalkoznunk kell a grafikus ábrázolás azon módjával is, amikor az irodalomtörténeti eseményeket térbelileg ábrázoljuk és az időbeli változásokat, mint a térbeli változások függvényét ábrázoljuk.

1. A térkép az irodalomtörténeti oktatás szolgálatában.

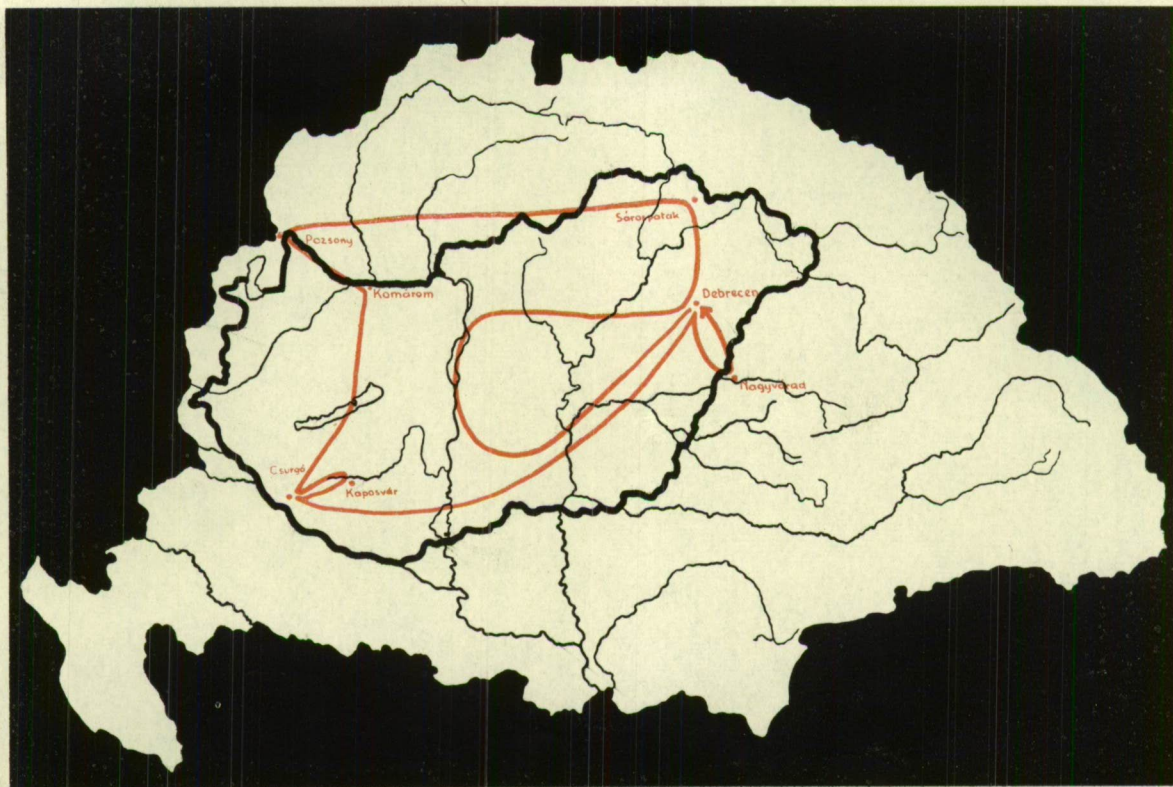
Az irodalomtörténeti események térbeli szemléltetésére a dolog természeténél fogva a *térkép* szolgál. A grafikus ábrázolásnak ez a módja így két olyan tantárgy között teremt kapcsolatot (az irodalomtörténet és a földrajz között), amelyek között a múltban és a gyakorlatban kapcsolat alig volt és alig van.

A középiskolai irodalomtörténetek közül *Pintér* Jenő közzölt tudomásunk szerint, elsőnek térképet. Ez a térkép, Magyarország térképe, a századvégi írók születési helyét ábrázolja. *Pintér* Jenő elgondolását bővítette ki *Gál* János, a polgáriiskolai tanárnépző főiskola tanára, aki tanítványai közreműködésével készített el egy nagyméretű térképet, amely mintegy 500 magyar író születési helyét ábrázolja. Mindkét térkép elsősorban statisztikai célt szolgál: annak ábrázolását, hogy az ország melyik vidéke hány író szolgáltatót az irodalomtörténetnek, — tehát már elgondolásában sem szándékolta az irodalomtörténeti eseményeket dinamikus változásaikban grafikusán ábrázolni.

Kétségtelen, hogy térkép segítségével az irodalomtörténet sok sztatikus jelensége sikerrel és áttekinthetően ábrázolható. Így pl. egyes iskolák térképen szokták feldolgozni a magyarországi folyóiratok, újságok megjelenési helyét. A gyermek azonban (már azért is, mert testileg, de lelkiileg is fokozottan asztatikus embertípus, mint a felnőtt), fokozottabban dinamikus beállítottsággal rendelkezik, mint a felnőtt. Számára tehát elsősorban azok a grafikus ábrázolások jelentenek élményt, amelyek nem *sztatikus* jelenségeket, hanem *dinamikus* változásokat szemléltetnek. Így az irodalomtörténeti események grafikus ábrázolását elsősorban az írók élete folyásának ábrázolására használhatjuk fel eredményesen.

2. Írók életének térbeli grafikus ábrázolása.

A magyar írók legtöbbje a tehetség marsallbotja mellett a nyugtalanság vándorbotját (sőt nem egy esetben a nyomor koldúsbotját) is őtt hordozza tarsolyában. Ez a tény automatikusan rávezet bennünket arra, hogy az egyes magyar írók életét egy-egy térképen szemléltessük. A térkép az illető író életének főbb állomáshelyeit tünteti fel. Egymásutánjukat piros vonal jelzi, amely kronológikus sorrendben köti össze az egyes állomásokat. (A mellékletben bemutatott térkép Csokonai Vitéz Mihály életét ábrázolja). Honnan vegyünk azonban időt ennek a 80—100 térképnek a megrajzolására, amikor a heti óraszám a tankönyv



Csokonai Vitéz Mihály élete

Rajzolta Németh István

anyagának alapos feldolgozására is alig elegendő.

A legegyszerűbb, de szerintünk nem a legjobb megoldás, egy irodalomtörténeti térképatlasz nyomdai úton való elkészítése volna, amely 80—100 kisméretű térképen az egyes írók életrajzát dolgozná fel. Ezt a megoldást azért nem tartjuk jónak, mert a tapasztalás azt mutatja, hogy azok a szemléltetési eszközök a leghatásosabbak, amelyekhez a tanuló aktivitásának személyes élménye kapcsolódik, amelyeknek elkészítésében a tanulónak magának is része van. (Amikor a tanuló pipát rajzol Julius Caesar szájába, vagy bajuszt fest Athéne Pallasnak, egyúttal láthatóan, de tudattalanul tiltakozik olyan szemléltetési eszközök ellen, „amelyekkel semmit sem lehet csinálni“). Éppen ezért nem tartjuk jó megoldásnak a térképatlasznak nyomdai úton való elkészítését. Egyszerű és olcsó megoldásnak bizonyult, ha minden tanulóval kartonból kivágatjuk Magyarország térképének sablonját és ennek segítségével rajzoltatjuk be a tanuló házidolgozati füzetébe, annak megfelelő helyére, Magyarország térképének körvonalait. A szóbanforgó íróval kapcsolatos földrajzi helyeket aztán tintával rajzoltatjuk be a térkép megfelelő helyére. (Ezt a megoldást, tudomásunk szerint, első ízben *Forgách Géza* miskolci felsőkereskedelmi iskolai tanár alkalmazta.) Szabatosabb megoldás az, amely Németország majdnem minden iskolájában használatos: minden osztálynak rendelkezésére áll egy gumibélyegző, amelynek lenyomata az ország hegy- és vízrendszerét ábrázolja. A tanulók ezt a bélyegzőt nyomják be füzetük megfelelő helyére. A legjobb és tapasztalataink szerint egyúttal a legolcsóbb megoldás, ha a szükséges kisméretű vaktérképeket nyomdai úton készítettjük el (egyik oldalán gumirozott papirosra), — a tanulók ezeket a térképeket beragasztatják füzetük megfelelő helyére és a szükséges helyneveket a térkép megfelelő helyére rávezetik. A gyakorlatban célszerűnek mutatkozott, ha a füzet két szembenálló oldalára íratjuk be az időbeli és a térbeli grafikus ábrát. A nyitott füzet baloldalára így az az irodalomtörténeti vázlat kerül, amelyet első közleményünkben ismertettünk, — jobboldalára pedig az azt kiegészítő térkép.

Kívánatos volna ezenkívül egy nagyobb méretű kézitérképnek nyomdai úton való elkészítése is, amelyen *minden*, az irodalomtörténeti oktatással kapcsolatos helynév megtalálható, hogy a tanulók ennek segítségével maguk határozhassák meg az egyes írók életét ábrázoló vaktérképen a szükséges helynevek helyét.

Szükségünk van ezenkívül falitérképre is, amely az egész osztály számára szemléltetési eszköz. Tapasztalataink szerint itt is hatásosabbnak bizonyult az olyan térkép, amelyet a tanulók közös munkával maguk készítenek el, amelyhez tehát saját aktivitásuk emléke tapad, mint a készen kapott térkép. Mivel azon-

ban bajos volna minden író számára külön nagyméretű térképet rajzoltatni, más megoldást választottunk. Elkészítettünk egy kb. 80×100 cm. nagyságú térképet vacuum-lemezből (lombfűrészdeszkából). Ezt deformálódás ellen keményfageretbe foglaltattuk. A térkép az év elején, használatbavételkor, csak a vízrajzi vázlatot, valamint Nagymagyarország és Csonkagyarország határait tünteti fel. Ha tanítás közben előfordul egy-egy helynév, úgy annak helyét meghatározhatjuk a térképen és itt a lemezbe megfelelő nagyságú fúróval lyukat fúratunk. A lyukon egy olyan zárókapcsot dugunk keresztül, amilyen a „Minta érték-nélkül”-küldemények lezárására használatos. A kapcsot a térkép hátán visszahajlítjuk és így rögzítjük. A helynevet így egy kis kerek rézgomb, a zárókapocs feje, jelöli meg. A helymeghatározást és a kapcsok elhelyezését az esetről-esetre kijelölt tanulók a tízperces szünetben végzik el. Ha most az író életét, a helynevek egymásutánját akarjuk a térképen feltüntetni, akkor színes fonalat hurkolunk az első helynevet ábrázoló kapocsfejre és a fonál segítségével összekötjük az illető író életének egyes állomáshelyeit. A térképen zegzugos formában végigfutó vonal egy, az író életét térbelileg, grafikusán ábrázolja. Ha új író-t mutatunk be, a fonalat eltávolítjuk és a szóbanforgó új írónak megfelelő helyneveket kötjük össze vele. A térkép tehát állandó, — a rajta lévő helynevek száma azonban a tanév folyamán egyre nő, — a térkép viszont mindig csak annak az írónak az életét szemlélteti, akiről éppen szó van. Ismétlés alkalmával a tanulók felelet közben pálcával mutogatják a térképen a helyneveket, vagy, ha csak egy-két író az ismétlés napi anyaga, úgy felelet közben színes fonál segítségével megszerkesztik az író életének térbeli grafikus ábráját.

3. Irodalomtörténeti olvasmányok helyneveinek és cselekményének grafikus ábrázolása.

Alárendeltebb jelentőségű, de szintén igen hatásos szemléltetési eszközt kapunk, ha hasonló eljárással elkészítettjük egyes irodalmi alkotások cselekményének színhelyét ábrázoló térképet. Egyrészüik (mondák, regék) csak egy helynév ábrázolását teszi szükségessé. Ebben az esetben tehát egy egészen kisméretű térkép is megfelel. Más műveknél (történeti regények, pl. a Rajongók) egy-egy vidék részletes térképének elkészítése válik szükségessé. Itt már nem lehet előre lerögzített sablónok szerint dolgozni. Minden egyes irodalmi alkotás más-más szemléltetési módot kíván meg. Itt tág tere nyílik nemcsak a tanár ötletességének, hanem az egyes tanulók öntevékenységének is. A vizuális fantáziával, vonalmemóriával és egyúttal absztraháló képességgel is rendelkező tanuló képességeit ki tudja élni, az önkifejtés élvezetét fogja magának megszerezni, ha rávezetjük, rászabadítjuk a grafikus szemléltetésének ezen módjára. Ugyan-

akkor kőpadra vonjuk az olyan tanulót, akinek vizuális fantáziája nincs, vonalmemóriával, absztraháló képességgel nem rendelkezik és akitől — ha törik, ha szakad, — megköveteljük, még büntetések árán is, pl. egy csata leírásának „öntevékeny” grafikus ábrázolását.

Mint minden pedagógiai gondolatnál, mint minden didaktikai fogásnál, az irodalomtörténeti események grafikus ábrázolásánál is arra kell a tanárnak gondolnia, hogy egy pedagógiai gondolatnak, egy didaktikai fogásnak sincs önmagában értéke, hanem mindegyik csak annyit ér, amennyit tanítványainknak használ. Ha a tanár arra gondol, aminthogy mindig arra kellene gondolnia, hogy munkájának célja nem egy bizonyos mennyiségű ismeretanyagának minél szabatosabban való elsajátíttatása, de nem is saját egyéniségének tanítványaiban való multiplikálása, hanem tanítványai adottságainak tudatosítása, ezen adottságok kifejtésének megkönnyítése, akkor bizonyára meg fogja találni azt a helyes és a tanulók egyéniségéhez szabott mértéket is, amellyel az irodalomtörténeti események grafikus ábrázolása útján tanítványait szolgálni tudja.

Házy Albert dr.

Földrajz.

Megfigyelések egy marosparti kiránduláson.

Bevezetés.

Az alábbi kirándulási beszámoló IV. osztályos polgári iskolai tanulók csoportmunkájának az eredménye. Az osztály 4 munkacsoportot alkot, minden csoport élén egy vezetővel. A vezető feladata a munkában való részvétel mellett a megfigyelési munka részleteinek irányítása, a részletmunkák egyesítése és a felelősség viselése. Minden csoport más-más megfigyelési feladatot kapott. A megfigyelési munkára szánt fő munkaidő tartama kb. $1\frac{1}{2}$ óra, de a megfigyelés tárgya szerint ez az időtartam egyes csoportoknál hosszabb időre is eloszlott. (Pl. a hőmérséklet változásainak feljegyzésénél.)

Egy egész napos kirándulás keretében a jelzett másfél órás munkaidő kevésnek látszik. Meg kell azonban gondolnunk azt, hogy a gyermek a szabad levegőn, jó időben, erős napsütésben, hosszas gyaloglás után erőteljesebb megfigyelő munkára hosszabb ideig nem vehető igénybe, különösen, ha azt is számításba vesszük, hogy ezen idő alatt valóban intenzív, aktív és öntevékeny munka folyik, melynek eredménye tényleges tanulmányi értékekben jelentkezik. Ez eredményhez hozzájárul még a hosszantartó élmény; az előbb említett gyaloglás, átkelés a Tiszán (kompon), a szemet-lelket gyönyörködtető tájszemlélet, a jó idő, jó levegő élvezete, továbbá a társaság és a játék, melyek a tanulmányi eredmény mellett erkölcsi tartalommal is gazdagon megtöltik a napot. A szülőföldismeretben pedig a tárgyi ismeret mellett az erkölcsi értékek, a szülőföld hangulata ilyen korú gyermekeknél nem kevésbé fontos tényező. A kirándulás ideje: 1936. május 10.

A kirándulás *előkészítése* alkalmával kitűztük a feladatokat:

1. Szegedről indulva, meg kell közelíteni s meg kell szállni a Maros jobbpartján lévő „Nagy-hajlás” nevű területet, mely Szegedtől keletre, 15 km távolságra fekszik.

2. Nevezett területről a helyszínen szerzett tapasztalatok, továbbá a 75.000-es térkép alapján földrajzi leírás készítendő.

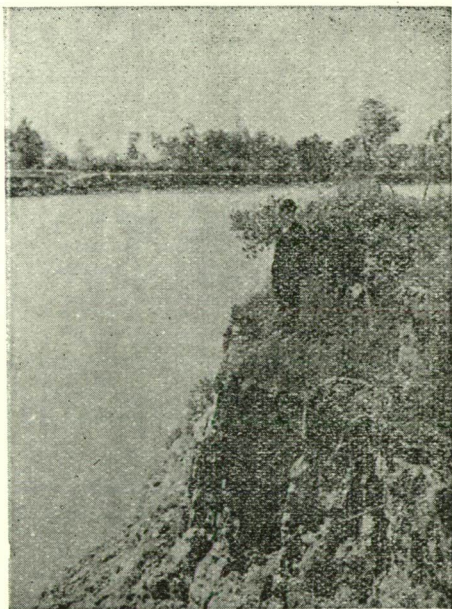
3. Elkészítendő a megtett út és a Nagy-hajlás térképe.

Fenti feladatokat a 4 munkacsoport között arányosan felosztottuk.

Megoldás. (Beszámoló a kirándulásról.)

„Ezen a kiránduláson a mi csoportunk a tájék keletkezésének, domborzatának, a talaj anyagának és minőségének a megfigyelését és leírását kapta feladatul. Ezeket én sorbaveszem s úgy írok mindenikről.

Keletkezés. Ez a darab föld a Maros és a Tisza áradmánya. E két folyónak az árterülete régebben sokkal messzebbre elnyúlott, mint ma. (Amikor még nem építették meg a védőgátakat.) A folyók a magukkal hozott törmeléket lerakták, más területről pedig, — így a meder egyes részeiről, — elhordták. Ezt a munkát a Maros partján igen jól meg lehet figyelni. A folyó a kanyarulat külső oldalát meredeken levágta, a belső oldalát pedig lankásan feltöltötte homokkal. A Nagy-hajlásban a mere-



1. ábra.

dek parton megfigyeltük, hogy a talaj többféle rétegből áll. Egyik réteg világosabb színű, a másik sötétebb. Ezek úgy képződtek, hogy amikor a folyó kiöntött, lerakta az iszapot, mely a víz visszahúzódása után ott maradt. Erre aztán a szél fújta pár réteget. A világosabb, sárga színű talajrétegeket lösz alkotja. A Maros bevágódásánál ezek a rétegek meredek falakban megállanak. (L. 1. ábra.)

Domborzat. A tájék felszíne nem változatos, hanem egyhangú. Csak alig észrevehető halmok, azután a védőgátak és kubikgödrök találhatók rajta. A mélyebb helyeken itt-ott „kiszáradófélben lévő” kis mocsarakat láttunk. A Nagy-hajlásnak

nevezett terület *tökéletes síkság*, tengerszintfeletti magassága 82—86 m, tehát alföld. *Talaja* úgylátszik jó minőségű, mert dús növényzet nő rajta. Néhol nagyon is nedves és kövér, másutt puha és süppedékes. Ilyen a vízparti erdő talaja, melyet vastagon borít a korhadó falevél.“

Az időjárásra vonatkozó adatokat egy másik csoport gyűjtötte össze s fel is dolgozta egy összesítő grafikonban. A megfigyelés adatai a következők: (a hőmérsékletet egy nyárfa lombjai között, a talaj felett 1.40 m magasságban, árnyékban mérték)

óra:	10	11	12	1	2	3	4
a) hőmérséklet C°:	18	21	23	24	24	23.6	22
b) a szél iránya:	DNY	DNY	DNY	D	D	DNY	DNY
c) felhőzet:	0	1/20	1/10	3/10	1/10	1/20	1/20
d) csapadék:	n	e	m	v	o	l	t

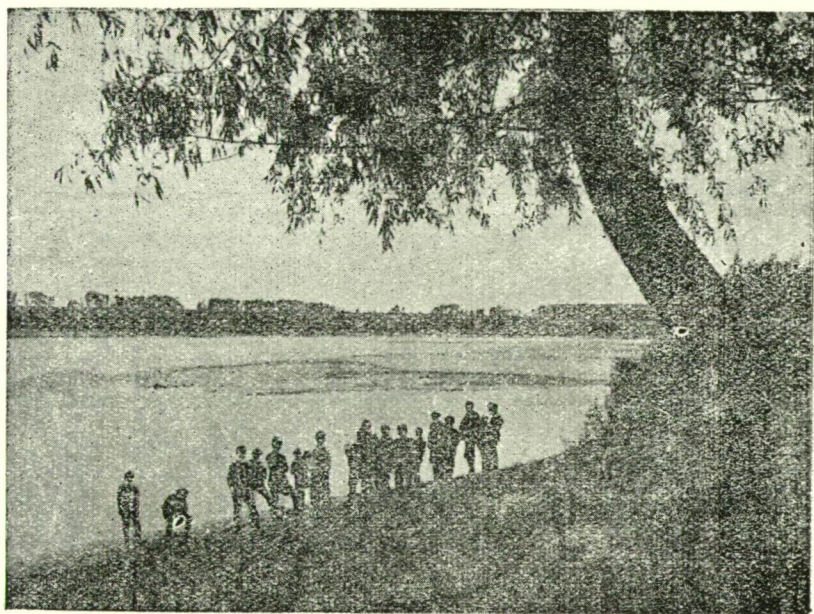
Kirándulásunkon tehát szép idő uralkodott.



2. ábra.

Érdekes a tájék *vízrajza*. Egyetlen, de hatalmas folyója a *Maros*. A „*Nagy-hajlás*“ név onnan származik, hogy a Maros itt ezelőtt egy óriási kanyarulatot tett észak felé. Ennek emlékét a védőgát nagy kanyarulata ma is őrzi, ami mellett ott van a régi

meder nyár- és fűzfával benőtt, ma már alig észrevehető mélyedése. (L. 2. ábra.) A mai meder és a védőgát közötti távolság közel 2 km. A védőgát nagy kanyarulata és a mai Maros között ilyen szélesen és kb. 3 km hosszúságban terül el a Nagy-hajlás. Valóságos árterület. Növényzete is vízkedvelő. (Nyár, fűz.) A Maros ma is végez itt kisebb kanyarulatokat. A közelben lévő kanyarulat külső oldalán, a jobbparton a folyó óriási rombolást vitt véghez. Bizonyítéka a *meredek part* és a leomlott földtömegek. A partról egyes nagyobb darabok leválnak, azután vagy beledülnek a vízbe, vagy lezökkennek. (Utóbbi jelenség a gyermekeket a vetődésre emlékeztette. L. 1. ábra. Ezen a képen jól látható a magas, meredek, csaknem függőleges fal, egy na-



3. ábra.

gyobb lezöckent partrészlet, mely a növényzetet is magával vitte. Alul a már lejtősen felhalmozódott törmelék látható.) A Maros a tulsó parton szépen épített, ott lankás a part s kopár, mert a víz oda gyakran kilép.

A közelben a Maros egy *sziget*et épített. E sziget egészen lapos s mivel egyetlen fűszál sem volt rajta (csak egy gólyát láttunk pihenni a szélén), ebből arra következtettünk, hogy kissé magasabb vízálláskor a szigetet teljesen elborítja a víz. Ilyenkor nem sziget, hanem zátony. Most a Maros vízállása alacsony, ezért a sziget látható. (L. 3. ábra.)

A Maros folyó Szeged felett ömlik a Tiszába. Az elszakított Erdélyből hozza a vizet. Tutajok és homokszállító hajók közlekednek rajta.

A Maros hűs, tiszta habjai szinte ellenállhatatlanul vonzák az embert. Itteni folyása olyan, mintha a természet alkotó keze pont a kirándulóknak szánta volna. A környező táj gyönyörű volt. A folyót legtöbb helyen fűzfából és nyárfából álló erdő szegélyezi.

Növényzet. „A növényzet leírását Tápé községnél kezdem. A község főútját eperfa-sor szegélyezi. A kertekben gyümölcsfák mutogatják „leendő terméseiket“. Ott láttuk a konyhára való terményeket is. A község szérűskertjét fű borítja. A tiszai



4. ábra.

komptól a Szilveszter-majorig az útmentét füzesek szegélyezik, ezt meg-megszakítják a magasabb törzsű nyárfák. A szántóföldeket kenderrel, búzával, burgonyával, kukoricával vetették be. Szép gyümölcsösöket is láttunk. A Szilveszter-majortól a Nagy-hajlás felé való „lefordulásig“ a töltést jobbkéz felől galéria-erdő kíséri, az előbb említett fakkal. Az erdő alját sűrűn benőtte a szeder. A fentemlített helytől a Nagy-hajlásig útnkat repcével és gabonaneműekkel beültetett földek kísérték. Egyik tanya mellett két, „sőt három“ hatalmas nyárfát láttunk. Egyik nyárfának a kerülete pontos mérés szerint 10 méter 30 cm.

A Maros mellett egy kis *nádas* is helyet foglalt magának. (Egy nedvesebb horpadásban helyezkedik el, a parton. L. 4. ábra. A Nagy-hajlásban gyönyörű képet láttunk: a természetes növényzet a régi meder természetes erdeje, továbbá a mai meder mellett húzódó galéria-erdő olyan sűrű aljnövényzettel, hogy alig tudtunk rajta átbújkálni. A legszebb kép a Nagy-hajlás területét majdnem teljesen elfoglaló, mintegy 5 km² kiterjedésű természetes *szavanna*. Igazi ősi *ligetes táj* ez, évszázados nyárfákkal. Az egyik „öreg nyárfa“ már megcsonkult törzsének kerülete 9 méter. (L. 5. és 6. ábra.) Táborhelyünk közelében telepített akácerdő is látható, mellette pedig egy nagyobb szőlőtelep van. A szabályos sorok az ember kezemunkájáról tanuszkodnak.



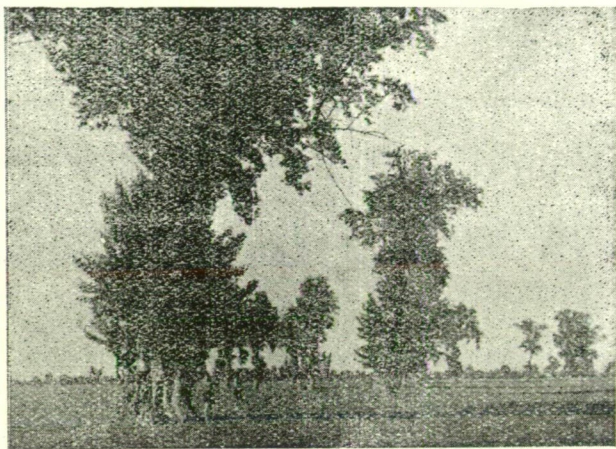
5. ábra.

Ezzel a növényvilág leírását befejeztük.“

Állatvilág. „Már Tápé község szérűskertjében megfigyel-

hettük a következő állatokat: szarvasmarha, ló, sertés, juh. A Fehértóba vezető csatornán kacsák és libák úszkáltak. Majdnem minden tápéi ház udvarán baromfitenyésztés folyik. A Szilveszter-majornban ugyanezeket az állatokat találhatjuk meg. A védőtöltés melletti tanyákon is, egészen a Nagy-hajlásig lovat, szarvasmarhát, sertést és baromfiféléket tenyésztenek.

A Nagy-hajlásnál a Maros meredek partfalában parti fecskék tanyáznak. A galéria-erdő közelében ezeket a madarakat figyeltük meg: vadgalamb, vércse, kakuk, cinke, sárgarigó, ve-



6. ábra.

réb. A szigeten álldogált egy pihenő gólya. A mezőn előttünk egy nyúl ugrott fel. A Nagy-hajlás területén három nagy juhnyáj és egy népes gúlya legelészett. Déli pihenőjüket a fák árnyékában töltötték. (L. 7. ábra.)

A *foglalkozás* megfelel a lehetőségeknek. Tápén földműveléssel, állattenyésztéssel, halászáttal és gyékényfonással foglalkozik a lakosság. A Szilveszter-majornál mindehhez még szép gyümölcsstermelés csatlakozik. A majortól a Nagy-hajlásig aztán újat mondani nem igen lehet. Juhot a majornál és a Nagy-hajlás területén, címeres szarvasmarhát pedig az utóbbi helyen tenyésztnek. Ezekkel kapcsolatos a tejgazdálkodás és a gyapjútermelés. Maga a Nagy-hajlás *csaknem teljesen az állattenyésztés céljait szolgálja*, de már alatta szántóföldek sorakoznak s előtérbe lép a növénytermelés. A termények fogyasztópiaca leginkább Szeged.

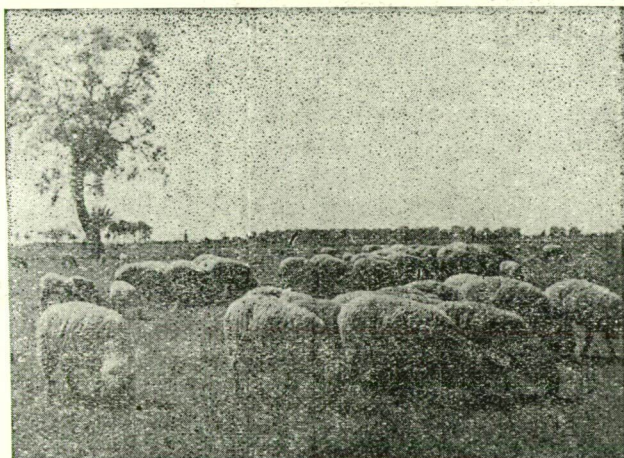
Ezzel a reánk bízott kötelességet teljesítettük.

Település és közlekedés. „Tápé községet elhagyva, — ahol a házak legnagyobb részben vályogból épültek, — a legközelebbi

nagyobb település a Szilveszter-major. A Maros—Tisza-szögben fekszik. A tisztartó szép háza mellett a cselédlakások, istállók, gabona- és szerszámraktárak sorakoznak úgy, hogy egy nagy udvart fognak körül. A majort vízzel saját ártézi kútja látja el.

Ezt elhagyva, már csak tanyákat lehet látni. Ezek a gazda lakóházából és kisebb gazdasági épületekből állanak. Vályogból épültek. Fedelük sok helyen nád, vagy szalma. Facsoportok jelzik helyüket már messziről. A fák közül kifehérlik a lakóház meszelt fala.

A Nagy-hajlás területén *semmilyen emberi település nincs.*



7. ábra.

Ez talán a túlnyomó állattenyésztésnek köszönhető. Egyetlen építmény e nagy területen egy teljesen szalmából készített pásztorkunyhó.

A közlekedés dülőutakon történik, leggyakrabban szekérrel és kerékpárral. Említésre méltó a Maros és Tisza víziútja.

A fentiekből megállapítható, hogy a tanulók — az esetben, ha meghatározott és jól körülírt feladatok előtt állanak, — egy-egy unalmasnak tetsző alföldi tájról is mennyi érdekes vonást össze tudnak gyűjteni. Ezzel a kis földrajzi képpel, melyet a tanulók összehordtak, nemcsak a sokat hangoztatott szülőföldismeret céljait látjuk valósággá válni, hanem elérjük e munkamódon keresztül azt is, hogy a gyermekek a szabadban is megérik a földrajzi levegőt, meglátják az összefüggéseket és megértik a tájat földrajzi szempontból is. A gyermekek a munka után engedélyezett labdarugómérkőzést a csaknem asztalsímáságú, tökéletesen vízszintes, ligetes, töretlen, ősi legelőn folytat-

ták le s a beállítottság folytán e kitűnő terepet a játék hevében is hajlandók voltak a természet működésének, a folyók egyengető munkájának tulajdonítani, illetőleg ennek jelentőségét tudatosan felfogni.

Kendoff Károly.

Természetrajz.

Az illatos ibolya.

Tanítás a polgári iskola I. o.-ban.

A tanítási órát megelőző nap óráközi szünetében megtekintettük a botanikus-kert ibolyáit.

Az órát megelőző napon minden tanuló elvégzi otthonában az alábbi kísérletet: Két egyenlő nagyságú megnedvesített itatóspapíros közül az egyiket sodorjátok össze és tegyék mindkettőt a napra. Állapítsátok meg, melyik szárad meg előbb és mennyivel hamarabb?

Szemléltető eszközök és anyagok:

A tanulók részére: Minden tanulónál virág és levél, — csoportonként (padonként) egy-egy töves példány (óra után nyomban visszaültetjük a botanikus-kertbe), csoportonként egy-egy kézi-nagyító.

A tanár részére: Egy indás példány (szükség esetén ez az egy példány is elegendő), — a virág szétszedhető modellje, — zöld papírlapra ragasztott pengőnagyságú színes papírkörök (fehér, sárga, rózsaszín, világoskék, ibolyakék), — előző évben gyűjtött főktermések.

I. Előkészítés.

Élménynyújtás — hangulatkeltés. Az orvosi kankalinról tanultak számonkérése után felelevenítjük a bot.-kertben szerzett megfigyeléseket.

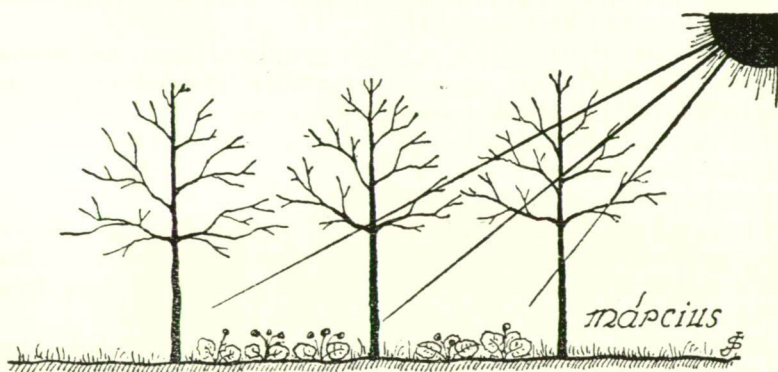
Az iskolakertben sétálva, örömmel állapítottuk meg, hogy a kert fával beültetett részén már virított a kékvirágú ibolya. Könnyen rá lehetett találni? (Csak akkor vettük észre, amikor már egészen közel értünk.) Szerényen meghúzódtak a többi növény között. (A szerény emberre is azt szokták mondani, „olyan szerény, mint az ibolya”. — Az ibolya a szerénység mintaképe.)

Bizonyára ismeritek Tompa Mihálynak: Az ibolya álma c. gyönyörű költeményét. — Mondd el röviden a tartalmát. (Az ibolya irigykedve nézte az erdő fáira felkésző folyondárt. Szeretett volna ő is olyan magasra nőni. Álmodott. Az álomban

minden beteljesedik: a kis ibolya magasra nőtt, felkúszott a fára. — Jött azonban a vihar és villám csapott a fába: a fával együtt a nagyratörő ibolya is elégett. Felriadt bezzeg a rossz álomból, és örömmel látta, hogy csak álom volt az egész. — De csak nem nyugodott: rózsza, a virágok királya akart lenni. — Ott pompázott az álmodó ibolya, mint büszkélkedő rózsza, a virágoskert kellős közepén. A felkerekedő szélvész azonban lelépte leveleit és virágjait. — Majd meg fehér lilium akart lenni... Egy bánatos anya lelépte és halott leánykája koporsójára tette.) Mire tanít bennünket ez a költemény? (Elégedjék meg minden ember a maga sorsával.)

II. Tárgyalás.

Kinél van otthon a kertben ibolya? — Faluhelyen minden virágoskertben megtaláljuk a szerénység mintaképét: az ibolyát



1. ábra.

a) *Az erdőalhoz való alkalmazkodása. (Önfenntartás.)*

Miért telepítettük a lombos erdő alá az ibolyát? (Nem a kertben, hanem az erdő alján van az igazi hazája.) Melyikötök szedett már erdei ibolyát? (A vadon élő ibolya virágai ki-sebbek és világoskék színűek.)

Miért nem él künn a mezőn, — miért húzódik az erdőbe? (A fák megvédik a szél tépő hatásától. — Különösen tavasszal nagyon szeles (bőjti szelek) az időjárás.)

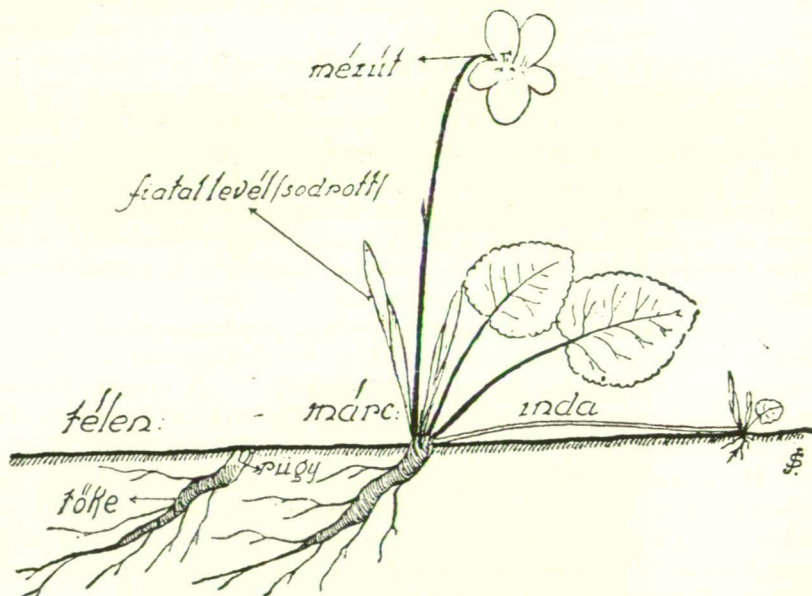
Mikor hajt ki az ibolya? (Alig, hogy a hó elolvadt, már lombosodik — és így március közepén már javában virágzik is.)

Miért fejlődik ennyire sietve? — Mikor lombosodnak az erdei fák? (Április végén.) Vajjon jobb volna, ha megvárná a fák lombosodását? (Nem jutna hozzá elegendő napfény. — Azért fejlődik ennyire sietve, hogy a még lombtalan erdő alján a fényt kihasználhassa.)

Rajzoljuk le az ibolya otthonát: (Lásd 1. ábra.)

Miért fekszik el a földön, — miért nem nő magasra? — Hol melegebb a levegő: a földhöz közel, vagy pedig távol? (Azért terül el a földön, mert a föld felszínén melegebb a levegő. — A levegőt a naptól felmelegedett föld melegíti fel.)

Miért tud ilyen korán a földből előbújni? — Vizsgáljuk meg az ibolya földalatti részét. (Vastag „gyökere“ van.) A tavalyi ibolyának csak ez a vastag földalatti része telet át. Ebből a földalatti részből, még pedig a végén lévő rügyeiből (télen megvizsgáltuk a szunnyadó rügyeiket) hajtott ki az idén az ibolya földfölötti része. — Vajjon gyökér-e a megvastagodott földalatti rész? (Nem gyökér, hanem földalatti szár, mert rügy van rajta. A hóvirág hagymája is földalatti szár, mert rügy van benne.) Ezt a fajta hengeralakú földalatti szárát tőkének nevezzük, (Azért tud korán előbújni, mert vastag tőkéjébe a tavalyi növény sok táplálékot gyűjtött össze.) — Rajzoljuk fel a tőkét a téli álmodó rüggyel. (Lásd 2. ábra.)



2. ábra.

Alighogy elolvadt a hó és kissé felmelegedett a talaj, megindul a tőkében a nedvkeringés. (A rügyeik megduzzadnak: szétnyílnak és levelek hajtanak ki belőle.)

Vizsgáljuk meg a nemrég kibújt, fiatal leveleket. (Szivarmódjára össze van sodródva. — Kisebb a felülete: kevesebbet párologtat.) Igazold, hogy az összesodródott levél kevesebbet párologtat. (Beszámolás a házi feladatként végzett kísérletről: A

símán kiterített itatóspapiros már félóra, az összesodródott pedig csak két óra múlva száradt meg.) Az összesodródó levél azonban nemcsak a párolgást gátolja, . . . (A hideg ellen is védekezik. — Kora tavasszal az éjszakák nagyon hidegek. — A téli álmot alvó denevérek is összebújnak, — a gyík és a sikló is össze göngyölödve alusszák át a telet: kisebb a felületük és kevesebb meleget veszítenek.)

Vizsgáljuk meg a *kifejlődött leveleket*. (Szívalakúak. — A levélnyelvek különböző hosszúak: a levéllemezek nem árnyékolják be egymást.) *Rajzoljuk fel a lombosodó ibolyát* (Lásd 2. ábra.)

b) *Szaporodása*. (Fajfenntartás.)

A *virág*. Amikor a levelek már megerősödtek, előtűnnek a levelek közül a virágok.

Szemléltetés: Zöld papírlapon színes foltok, — rajzszeeggel a falitáblára erősítve. (A kékszín alig látszik.) Hát hogyan csalja oda akkor a méheket? (A virágok nagyon illatosak.) Szagoljátok meg és vegyétek szemügyre a virágot. — Szedjétek le a csészeleveleket és a szíromleveleket (Sárga csíkok = mézútak); az alsó szíromlevél sarkantyúban folytatódik: itt gyűlik össze a méz.) Nyaljátok meg! (Édes.) A csészeleveleket és a szíromleveleket tegyétek a füzetre. — Mi maradt a kezetekben? (A porzók és a termő. — Az alsó porzó alján hosszú nyúlvány van.) Ez a nyúlvány termeli a sarkantyúban összegyűjtött mézet. — Szedjétek le a porzókat is. (A porzók a magházhoz súmltak; a bibe vége kampós.) (A virág felépítését a modellen is szemléltetem.) *Rajzoljuk le a virág szerkezetét*: (Lásd 3. ábra.)

Megporzása: Az alsó szíromlevélen megkapaszkodó méh az idegen virágból hozott virágport a kis billentyűvel felszerelt kampós bibéhez keni (keresztrel jelölve). — A mézért benyújtott nyelvére a saját virágpor rátapad (pontokkal jelölve.) (Idegen megporzás.)

Megporzás után a virág szirmai és porzói lehullanak és a csészelevelek védik a még éretlen termést. — A csészelevél még akkor is a termésen marad, amikor az már megérett. — A termés bemutatása. (*Termése :tok*. A hirtelen felpattanó tok kopácsairól a magvak messzire szétszóródnak.)

Rajzoljuk fel a termését: (Lásd 3. ábra.)

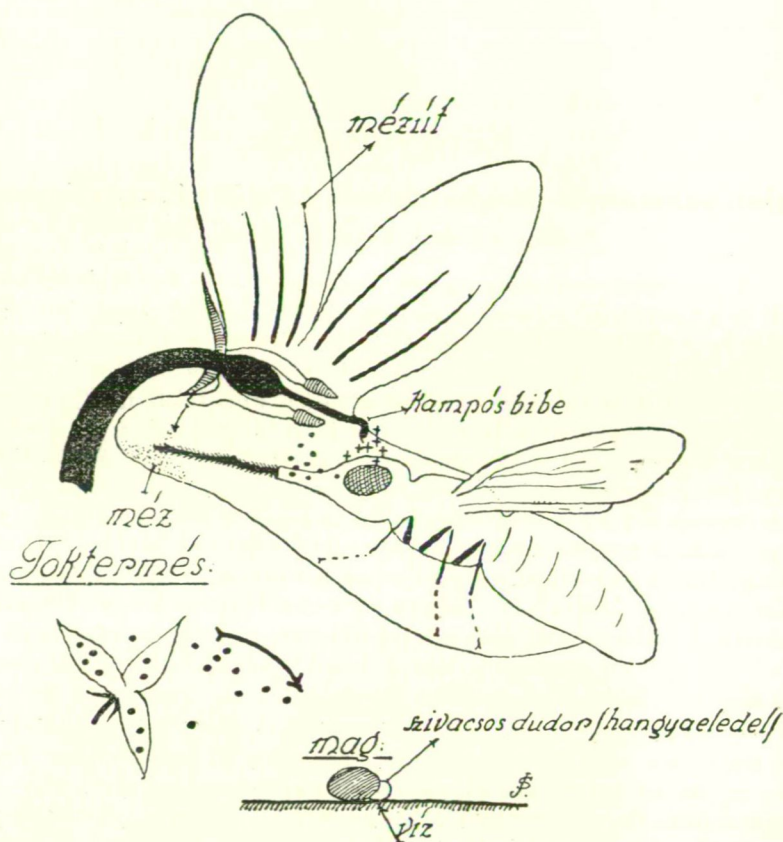
A magvak terjesztésében a hangyák is segítenek. — A magvakon látható *húsos daganat*: u. i. kitűnő hangyaeledel. (A hangyaboly felé hurcolt magvakból sokat elhagynak.) A húsos daganat szerepe az is, hogy sok vizet magába szívva elősegíti a mag csírázását. — Magról azonban csak évek múlva fejlődik virágzó ibolya. (Azért szaporítjuk tőkével.)

De nemcsak tőkével és magvakkal szaporodik az ibolya, hanem ezzel a földön heverő vékony szárral is. (*Indája* van,

akárcsak a földi epernek. — Az inda meggyökeresedik és az anyanövénytől távol új növény fejlődik.) Következő évre az inda elsorvad és az új növény összeköttetése az anyanövénnyel megszűnik.

Hányféleképpen szaporodik tehát az ibolya? (Tőkével, maggal és indával.)

Elvirágzás után az ibolyatő erősen kilombosodik: új levelek



3. ábra.

képződnek s a régi levelek nagyra nőnek. (A most már kilombosodott erdő aljára eső kevés fényt a nagy lombozattal jobban ki tudja használni.) Meddig zöldel az ibolya lombozata? (Őszig. — A levelek készítik a tőke és a magvak számára a táplálékot.)

Az iskolaév vége felé keresünk majd színtelen, szagtalan és ki nem nyíló virágokat. Ezekben a *nyári virágokban* a megtermékenyítés *önmegporzás* segítségével megy végbe. Különösen akkor jelennek meg nagy számmal, amikor a tavasz nem volt

kedvező (esős, szeles) a méháltali megporzásra. — A zárt virágok magjaiból fejlődő növények azonban satnyábbak és virágai is halványabbak.)

III. Összefoglalás.

Házifeladat: 1. A szétszedett virág egyes részeit ragasszátok papírosra.

2. Gyűjtsetek ibolyatokokat.

Jeges Sándor.

Könyvviteltan.

Üzleti események megbeszélése. Az első följegyzési könyv.

Tanítás a polgári iskola IV. osztályában.

1. *A múlt óra anyagának számonkérése.* Beszélgessünk arról, hogyan indítja meg a kereskedő üzletét, vagy az iparos műhelyét. Mire van szükségük első sorban? — Csak készpénz lehet az üzleti vagyon? — Említsetek üzleti vagyonrészeket! — Az üzleti forgalom közben mindig ugyanaz, marad az üzleti vagyon? — Hogyan változnak az egyes üzleti vagyonrészek? — Miért fontos ezen változások följegyzése? — Ha a kereskedő egy 150 P-ért vett árut elad 180 P-ért, megállapíthatja azonnal a nyereségét? — Miért nem? — Fontos-e a kereskedőnek tudni, hogy üzleti tevékenysége milyen eredménnyel járt? — Hogyan állapíthatja ezt meg? — Kell-e az adósokat és hitelezőket nyilván tartani? Miért? — Milyen szerepe lehet a könyvelésnek az adóztatásnál? — Milyen szerepük van a könyveknek per esetén? — Milyen szerepük van a könyveknek fizetési nehézségek esetén? — Miért kell tehát a kereskedőnek, iparosnak és mezőgazdának rendes könyveket vezetni? — Miből áll a könyvelés az üzleti év elején, az üzleti év folyamán és az üzleti év végén?

2. *Az új probléma kijelölése.* Napközben a kereskedő, vagy iparos nem ér rá a gondos könyvelésre. Azért egy olyan könyvet használ, ahova sorrendben följegyzi a napközben előforduló eseményeket. Amikor azután ideje engedi, átvezeti ezeket a megfelelő könyvekbe. Ezt a könyvet *első följegyzési könyvnek* nevezzük. Most beszélgetni fogunk az üzleti életben előforduló eseményekről, amelyek az üzleti vagyonban változást idéznek elő. Az eseményeket bejegyzitek az első följegyzési könyvbe. A könyvbe szépen, gondosan kell írni. Ügyelni kell arra, hogy minden bejegyzés hibátlan legyen. Ha mégis hibát ejtünk, úgy kell a hibát rendbehozni, hogy az eredeti bejegyzés is olvasható legyen. Nem szabad radírozni, vakarni, vagy másképen olvashatatlaná tenni. Hibás számot, vagy szót úgy kell rendbe

hozni, hogy a hibásat egy vonalkával áthúzzuk és a helyeset följé írjuk.

3. *Az új anyag megbeszélése.* Halász Imre 1936. október hó 1-én fűszerüzletet nyit és befektet az üzletbe 16.000 P-t.

Melyek azok a fontos adatok, melyeket Halász bejegyez a könyvbe?

Fontos a dátum (év, hó és nap), a szöveg (üzletbe fektetett tőke) és az összeg. Mivel a következő események is ugyanabban a hónapban történnek, azért „1936. október hó” szavakat a legfelső vonal fölé írjuk. A napot beírjuk az első rovatba, a szöveget a szövegrovatba, az összeget a pénzrovatba.

Mekkora Halász üzleti vagyona? — Lehet-e Halásznak egyéb vagyona is? — (Lehet háza, egyéb ingatlana, értékpapírja, bankbetétje, amelyek nem vesznek részt az üzleti forgalomban. Ez Halász magánvagyon.) Miért nem könyveli ezt is? — Ha Halász hitelt vesz igénybe, felelős-e a magánvagyonával is, vagy pedig csak az elkönyvelt üzleti vagyonnal?

Az üzleti vagyon és magánvagyon megkülönböztetés csak könyvelési szempontból fontos, jogi szempontból nem.

Október 1-én rendeltünk Hoffmann és Társa budapesti nagykereskedő cégtől 875 kg kockacukrot á 1.15 P, 342 kg kukacskávét á 5.20 P, 417 kg Karolinarizst á 76 f, 156 kg Korff-kakaót á 3.60 P, Írjátok meg a megrendelő levelet!

Kell-e valamit könyvelni? Miért nem?

Október 3-án elkészült Barna István asztalosmester az üzlet berendezésével. Kifizetjük a 800 P-s számlát.

Fogalmazzatok meg röviden az eseményt és gondosan írjátok be!

Hogyan változott ezáltal az üzleti vagyon? (Pénzkészletünk csökkent, ellenben új vagyonrész keletkezett: Üzleti berendezés 800 P értékben.)

Miből áll most az üzleti vagyon? (Készpénz 15.200 P és üzleti berendezés 800 P, összesen 16.000 P.)

Változott-e az üzleti vagyon összege?

A számla könyvelési okmány, meg kell őrizni.

Október 4-én megérkezik Hoffmann és Társától az árú. Az árút átvesszük. Hogyan?

A számlaösszeget postautalványon küldjük. Állítsátok ki az utalványokat!

A postautalványok díjjegyzéke: 20 P-ig 20 f. 100 P-ig 60 f. 500 P-ig 1.20 P. 1000 P-ig 2 P, 1200 P-ig 2.20 P. Egy postautalványon feladható legnagyobb összeg 1200 P.

Hány darab 1200 P-s utalvány kell? — Ezenkívül még mekkora utalvány kell? — Mennyit fizet Halász a pénz elküldéséért?

Nyilatkozatok a pénzküldésnek erről a módjáról!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be az első följegy-

zési könyvbel!

Hogyan változott meg most az üzleti vagyon? — Melyik vagyonrész csökkent és milyen új vagyonrész keletkezett?

Milyen vagyonrészekből áll most az üzleti vagyon? (Készpénz 11.529:63 P, üzleti berendezés 800 P, árú, hozzáadva a portó 3670:37 P.)

Változott-e az üzleti vagyon összege?

Megrendelőlevél másolata, számla, postautalvány szelvénye gondosan megőrzendő.

Október 4-én fizetünk szállítási költséget az érkezett árú után 24:76 P.

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Hogyan történhetik az árú szállítása?

Kinek a költségére és veszélyére történik a szállítás?

Az eladó, ha másképp nem állapodtak meg, az árút ott adja át, ahol üzleti telepe van. A szállítás tehát a devő költségére és veszélyére történik.

Hogyan változott az üzleti vagyon?

A szállítási költség ugyanannyival emeli az árú értékét.

Október 6-án eladunk Balogh Jenőnek Kistelek készpénzért 100 kg kockacukrot á 1.22 P, 40 kg kubakávé á 6.40 P, 25 kg Korff-kakaót á 4.60 P.

Állítsátok ki a számlát!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Hogyan változott az üzleti vagyon? — Melyik vagyonrész csökken és melyik emelkedett? — Mi történt az üzleti vagyon összegével?

Mennyi a nyereség? — Tiszta nyereség ez? Miért nem?

Október 8-án fizetünk az üzlethelyiségért bért 600 P-t.

Állítsátok ki a nyugtát!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Milyen változás történt az üzleti vagyonban?

Az üzleti költség csökkent az üzleti vagyon összegét.

A nyugta megőrzendő.

Október 10-én veszünk Dinner E. cukornagykereskedőtől 500 kg cukrot á 1.15 P. Fizetendő 2 hét múlva.

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Hogyan változott az üzleti vagyon? Árú szaporodik, de adósság keletkezett.

Az adósság is üzleti vagyon és pedig negatív vagyon, vagyis passzív vagyon. Ezzel szemben a készpénz, az üzleti berendezés, az árú aktív vagyon. Aktív és passzív vagyon különbsége adja a tiszta vagyont.

Változott-e a tiszta vagyon? Az aktív vagyon 575 P-vel gyarapodott, ellenben 575 P passzív vagyon keletkezett, tehát a tiszta vagyon nem változott.

Október 14-én eladtunk Hajós Pálnak Helyben hitelre 150 kg cukrot á 1.25 P, 80 kg Karolinarizst á 86 f.

Állítsátok ki a számlát!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Hogyan változott az üzleti vagyon? Milyen új vagyónrészeket kezelt?

A követelés aktív vagyon, az adósság passzív vagyon.

Kinek lehet hitélezni?

Október 16-án a postatakarékpénztárnál csekkszámát nyitattunk és elhelyeztünk a csekkszámára 1600 P-t.

Hogyan történik ez?

Milyen előnyöket nyújt a csekkszámra?

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Milyen változást szenvedett az üzleti vagyon?

Október 20-án Hajós Pál küld adósságára 100 P-t.

A pénzt a postatakarékpénztári befizetési lapon küldi.

Állítsátok ki a befizetési lapot!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Hajós Pál levélben értesít bennünket a befizetésről. Írjátok meg a levelet!

Hogyan változott az üzleti vagyon?

Október 24-én kifizetjük Dinner E.-nek fennálló tartozásunkat.

Hogyan történik ez? Postautalvánnyal, mennyibe kerül ez? Postatakarékpénztári befizetési lappal mennyibe kerül? Hogyan történhetik postatakarékpénztári csekkátutalással? Hogyan klíringgel?

Utaljátok át postatakarékpénztári csekkszámánkról. Állítsátok ki a csekket! Mit kell tenni a kiállított csekkel? Az utalványozásról értesítsétek Dinner Emilt!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Milyen változás történt az üzleti vagyonban? Adósságunk csökkent, de postatakarékpénztári követelésünk is csökkent. Milyen változás történt a tiszta vagyonban?

Október 25-én eladunk Szabó Bélának Halas utánvételt 10 kg kávé á 6.80 P, 10 kg kakaót á 5 P.

Állítsátok ki a számlát!

Állítsátok ki az utánvételes szállítólevelet!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Október 25-én rendelünk Hutter és Lever szappangyár Rt.-től 800 kg szappant á 76 f.

Írjátok meg a megrendelő levelet!

Kell-e most könyvelni?

Október 27-én a szappan megérkezik. Hogyan vesszük át?

A minőség nem felel meg, megírjuk a cégnek, csak úgy vesszük át, ha az árból 5%-ot enged. Írjátok meg ezt a levelet!

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Október 27-én Szabó Béla utánvétele beérkezik.

Fogalmazzatok meg a tételt és írjátok be!

Október 29-én a Hutter és Lever Rt. cég enged 5%-ot az árból. A pénzt postatakarékpénztári befizetési lappal küldjük meg. Állítsátok ki a befizetési lapot!

Irjátok be a tételt az első följegyzési könyvbe!

Október 29-én veszünk Hoffmann és Társától 400 kg cukrot á 1.15 P, 200 kg kakaót á 3.60 P. Fizetünk azonnal 600 P-t, a többi 1 hó múlva.

Irjátok be a tételt!

Milyen változás történt az üzleti vagyonban?

Október 30-án Hoffmann és Társa cég kér a hátralékos összegekről 1 hó múlva lejáráó váltót. A váltót levél kíséretében elküldjük.

Irjátok meg a levelet és állítsátok ki a váltót!

Irjátok be a tételt az első följegyzési könyvbe!

Milyen a változás az üzleti vagyonban? *Azáltal, hogy nálatok adtunk, könyvbeli adósságunk megszűnik és váltóadósság keletkezik. Ez a váltó passzív vagyonrész.*

Október 30-án eladunk Kiss Dezsőnek Helyben 150 kg cukrot á 1.22 P, 150 kg szappant á 1.10 P. A számla összegét egy 2 hó múlva lejáráó váltóval egyenlíti ki.

Állítsátok ki a számlát és a váltót!

Irjátok be a tételt az első följegyzési könyvbe!

Milyen változás történt az üzleti vagyonban?

A kapott váltó aktív vagyonrész.

Október 31-én kifizetünk a személyzetnek 240 P havi bért.

Irjátok be a tételt.

Milyen változás történt az üzleti vagyonban?

4. **Összefoglalás.** Említetek tiszta csereüzleteket, ahol két vagyonrész kicserélődik anélkül, hogy a tiszta vagyon változnék!

Említetek üzleteseményeket, ahol csak egy vagyonrész változik, ahol a tiszta vagyon a) szaporodik, b) csökken.

Említetek csereüzleteket, ahol két vagyonrész cserélődik úgy, hogy a tiszta vagyon a) szaporodik, b) csökken.

Szenes Adolf.

Természettan.

Szikratáviró.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

Eszközök:

A tanterem hátsó sarkában felszerelve a jelfogó állomás.
1. normális nagyságú elektromos csengő, 2. kohérer, 3. két pár-

huzamosan kapcsolt 4.5 volt feszültségű zseblámpáttelep, 4. üveglemez, 5. kapcsoló vezetékek, 6. antenna, 7. földvezeték.

Az előadásztalon a jeladó. 1. szikrainduktor, 2. akkumulátor, 3. kapcsoló vezetékek, 4. antenna, 5. földvezeték.

A kohérer szélesebb üvegcső, amelyben durva vasreszelék van. A cső két végén egy-egy parafadugó, amelyeken keresztül mágnesezett kötött darabok nyúlnak be a reszelékbe. A reszelék a cső köbtartalmának mintegy harmadrésze. A csengő és elemek áramkörébe beiktatjuk a kohérert. Ennek egyik végéhez kb. négy méter hosszú rézhuzalt erősítünk, s jól szigetelten a mennyezethez (villanylámpa üvegburka) kötjük. A kohérer másik végét rézhuzal segítségével a fűtőtesthez (központi fűtés) erősítettük. A kohérer és csupasz részek alá tiszta üveglemezt helyezünk a jó szigetelés céljából.

A jeladó szikrainduktor két kisütőgömbje közül az egyikhez kapcsoljuk az előbbivel azonos antennát, a másikhoz a földelést (vízvezeték csapja).

A kohérerbe benyúló kötöttüket addig távolítjuk egymástól kihúzással és megkopogtatjuk, míg a csengő el nem hallgat. Többször ki kell próbálni, amíg jól nem működik.

Szikrainduktor helyett egy jó dörzsölő, vagy megosztó gép is használható, szintén antennával és földeléssel.

Számonkérés. A múlt órai tanítási anyag kikérdezése (tanönyvv: Kedves Miklós: Kísérleti fizika. Anyag: elektromotor, elektromos vasút).

Kapcsoló ismételés. Az elektromossággal töltött test közelében az egész tér elektromos (a közelébe vitt elektroszkóp már messziről kitérést mutat). Ha eltűnik a töltés, a test környezete is megváltozik, az elektroszkóp összeesik. Elektromosságjárta vezető körül mit kell elképzelnünk? Mágneses teret (kimutattuk vasreszelékkel). Meddig tart a mágneses tér? Ameddig az elektromosság áramlik, mozog. Csak vezetékekben áramolhat az elektromosság? — Levegőben is, ha elég nagy a feszültsége. A levegőben történő áramlást minék nevezzük? Elektromos szikrának.

Az új anyagra való térés. Az utolsó szavaknál a szikrainduktor primér áramkörét nyitjuk (az elektromozógép korongját megforgatjuk). A háttérben megszólaló csengő az osztály figyelmét magára vonja. Első esetben megszólalását véletlennek gondolják. Hátramenve, gyenge kopogtatással a csengőt elhallgatatjuk. Ismételt szikrakeltés és a csengő megszólalása után a tanulók keresik a két készülék között a kapcsolatot. Gondolatfolyamatuk csakhamar szavakban is megnyilvánul: „Valahányszor szikra keletkezik, megszólal a csengő.” „A két drót köti őket össze!” „Ugyan, hiszen a két drót messze van egymástól!” „A végük szigetelten van felerősítve!”

Néha akad az osztályban tanuló, aki elektromos hullámokat említ. De bizony nem mindig.

A, állj a csengő mellé és ha megszólal, gyengén kopogtasd meg ezzel a kulccsal, hogy elhallgasson! Jeleket fogok adni!

Két jel gyorsan egymásután, majd hosszabb idő múlva egy, ismét kettő.

Ha nem láttátok volna a szikrákat, akkor is tudnátok, milyen jeleket adtam? 2. 1. 2. Morse jelben? Hosszú-rövid-hosszú. Minek a segítségével adtam a jeleket? Elektromos szikrával. Mire emlékeztet benneteket ez? Szikratávíró.

Célkitűzés: Megtanuljuk, hogyan lehetséges drótvezeték nélkül villamosság segítségével nagy távolságra jeleket adni.

Tárgyalás. Vizsgáljuk meg a csengő felszerelését! Az elektromos áram a telepből kiindulva, bejut a csengő tekercsébe, onnan a kötőtűn, a vasreszeléken keresztül a másik kötőtűbe és végül vissza a telepbe. Van nyitott, szabad útja az áramnak? Igen, mindez jó vezető. Mégis, most nem szól a csengő! Toljuk kissé közelebb egymáshoz a két tűt, hogy kevesebb reszelék legyen közöttük! A csengő gyengén megszólal. Toljuk még közelebb őket egymáshoz! A csengő erősebben szól. Mi lehet ennek az oka? „A reszeléknek nagy az ellenállása, s minél több a két tű között a reszelék, az ellenállás annál nagyobb. Majd akkora lesz, hogy az átjutó elgyengült áram nem tudja többé eléggé mágnesezni a csengő elektromágnesét.”

Ha kezünket vízből kivéve ujjainkat összezárjuk, közvetlenül érintkeznek ujjaink? Vízréteg van közöttük. Mi hasonló van a vasszemekkel? Nem érintkeznek közvetlenül, hanem közöttük igen vékony légréteg van. A levegő pedig milyen vezető? Rossz. De hiszen igen kevés levegő van egy-egy szemecske körül, azt csak lebírhatná az áram? A sok kis ellenállás együtt nagy.

Húzzuk szét a két tűt annyira, hogy a csengő épen elhallgasson. Miért nem szólal meg a csengő? Nagy a vasreszelék ellenállása. S ha ott a gépen szikrát hozok létre, mi történik vele? Megszólal. Hogyan lehet az? A telep árama lett erősebb, vagy a reszelék ellenállása kisebb? Csak az ellenállás nagysága változhatott.

De hát az elektromos szikra hogyan hathatott ekkora távolságra? Láttunk vagy éreztünk idejönni valamit? Nem. Az elektromosság és mágnesség megérzéséhez nincsen érzékszervünk. (Ezt már régebben megállapítottuk.)

Egy fizikus (Feddersen nevét nem említettem meg) gyorsan forgó tükörben vizsgálta az elektromos szikrát. Kiderült, hogy amit mi egyetlen szikrának látunk, vagyis egyetlen áramlásnak a levegőben, az bizony több százezer gyorsan ide-oda lengő rezgés. Tapasztaltuk már valahol, hogy az ember a gyors változást nem veszi észre? Mozinál mp-kint tizenhat képváltozást már

nem veszünk észre. A húr rezgése egyetlen hanggá olvad össze a fülünkben.

Egyetlen szikra lefolyása hasonlít ahhoz, amikor egy végén megerősített kötőtűt helyzetéből kitérítünk, majd elengedjük. Mi történik? A kötőtű elindul nyugalmi helyzete felé, átcsap rajta az ellenkező irányba, s ez sokszor ismétlődik. Hirtelen szűnik meg? Lassan csillapodik. Milyen vonalat rajzolna az alatta elhúzott papírlapra? (Felvázoljuk az ismert csillapodó hullámképet. A hangtanban lerajzoltuk már.)

Lassan forgatjuk az elektromozógépet. Azonnal átüt szikra alakjában az elektromosság? Előbb kellő mennyiség összegyűlt a gömbökben és sűrítőkben. A feszültség növekszik. Végre hatalmas erővel átcsap. De ismét vissza. Egy szempillantás alatt sok ezerszer. Gyengül, míg végül megszűnik.

A két golyó megtelik elektromossággal. Elektromos lesz a körülöttük levő tér is. Szikra keletkezik. Az elektromos tér megszűnik. De a szikra áram, tehát körülötte mágneses tér jön létre. A két golyó töltése felcserélődik, tehát az elektromos tér is. A szikra ellenkező irányba csap, mi történik a mágneses térrel? Az is megváltozik. Ez a változás igen szapora. A térben épen úgy zavarokat okoz, mint a kicsiny húr a levegőben. Tovaterjed ez az elektromágneses hullámozás is. Mi teszi tehát jó vezetővé a vasreszeléket, illetve a közöttük levő levegőt?

Hát hogyan juthatott be az üvegbe? Áthatol rajta. Vajjon a fémeken is áthatolnak? Nem (hivatkozás a mágnességnél és elektrosztatikában tapasztalt jelenségekre).

Az elektromágneses hullámok természetét a német Hertz fizikus vizsgálta. Azt tapasztalta, hogy sok mindenben megegyeznek a fényhullámokkal. Terjedési sebességük ugyanaz. Mennyi tehát? 300.000 km mp-kint. Visszaverhetők, mint a fény-sugár a tükrökkel. Összegyűjthetők és szétszórhatók, mint a fény a lencsékkel.

Branly nevű fizikus ismerte fel a vasreszelékkel töltött cső, a koherer tulajdonságát, hogy ellenállása változik.

Az olasz Marconi (40 évvel ezelőtt) kezdett azzal a gondolat-lal foglalkozni, hogy az elektromágneses hullámokkal és a koherer segítségével nagyobb távolságra hogyan lehetne jeleket adni.

Hogyan lehet elérni, hogy az elektromágneses hullámok hatása minél messzebbre terjedjen? Erősebb szikrákat kelteni. A kisütő gömböket megnagyobbítani. Ugy van. Ennek a felfüggesztett drótszálnak mi a feladata? Megnagyobbítani a kisütő-gömböt, ezzel a hatását fokozni. Miért kötjük össze a másik gömböt a földdel? Ezzel nagyobbítjuk a másikat. Hogyan lehet érzékenyebbé tenni a jelfogó készüléket? Nagyobbítani a koherert. De hiszen ha nagyobbítjuk, nemcsak több hullámot fog fel, hanem ellenállása is növekszik! Hosszú húzalt kell kifeszí-

teni, hogy minél többet fogjon fel az elektromágneses hullámokból. Ugy van. A felfogott elektromágneses hullámokat hova kell vezetni? A kohererbe. Tehát ezt a tapogatót, vagy latinul antennát hova kell kapcsolni? A koherer egyik sarkához. A másikat itt is a földhöz szoktuk kapcsolni.

Most az induktorral Morse-jeleket fogok szikrázni! Olvasuk le (titititi-titá-tátititi). H-a-b. Most ne a szikrát figyeljétek, hanem a csengőt! (Ugyanazt, vagy más szót adunk le.) A csengőről nem lehet leolvasni, mert az első szikra után folytonosan cseng! Mit is kell csinálni a kohererrel, hogy a csengő elhallgasson? Megütni. Nincsen a csengőnek olyan alkatrésze, amelyik maga is elvégezhetné ezt a munkát? A rugón levő gomb. Miért volna ez még jobb, mint a kézi ütögetés? Mert megszólalás után azonnal ütné, nem késne, mint a kéz; könnyítené az ember munkáját. Hogyan kellene elhelyezni tehát a koherert? Közel a csengőüthöz, hogy az visszacsapva megüsse az üvegcsövet.

Lehetne-e csengő helyett írógépet (távíró) használni? A csengő helyébe kell kapcsolni az írógépet. (A relé szerkezetét és működését megismerték már az elektromágnesek alkalmazásánál.)

Összefoglalás. 1. Mi teszi lehetővé a drótösszeköttetés nélküli táviratozást? Az elektromágneses hullám. 2. Hogyan keletkeznek ezek a hullámok? A szikra másodpercenként több száz-ezerszer váltakozó irányú áram. A nagyon gyorsan váltakozó elektromos és mágneses tér hatása messze terjed. 3. Milyen gyorsan terjednek ezek a hullámok? 300.000 km/mp sebességgel. 4. Miből áll a jeladó állomás? Szikrakeltő, antennával és földeléssel. Miből áll a jelfogó készülék? Elektromos csengő, vagy táv-írógép, telep és koherer antennával és földeléssel. 6. Mi a szerepe a koherernek? Jelzi az elektromágneses hullámok megérkezését, mert akkor jó vezetővé válik és a telep áramát könnyen átengedi. 7. Kiknek köszönhető főként a szikratávíró? (Igen sokan dolgoztak tökéletesítésén!). Hertz, Branly, Marconi. Ezek közül Marconi ma is él. Az olasz nemzet nagyon büszke nagy fiára, magas kitüntetésben részesült. Mi is becsüljük meg hasonlóan a mi kiváló értékeinket!

Hasznosság. Hol vált nélkülözhetlenné a szikratávíró? Tengerentúli forgalomban, mert telefon- és távíróhuzalok, kábelek lefektetése, állandó javítása igen nagy nehézségeket okoz és rengeteg pénzbe kerül. A hajók egymásközi és a szárazfölddel való érintkezése más módon nem is lehetséges. Üzenetek, végveszély és helyzet jelentése (SOS!).

Rajz és rögzítő vezérszavak: Fizikai vázlatok c. füzetem 93. lapja, reájegyezve még Hertz és Branly neve.

A szikratávíró szerepét ma már majdnem teljesen átveszi az elektroncsöves adás-vevés, amely telefoniára épügg alkalmas,

mint Morse-jelek adására, sőt képek továbbítására. Ezért érthető, hogy egyik polgári iskolai használatban levő tankönyvünk (Langer-Loschdorfer) meg sem említi a szikratávíró.

Mi a tananyagba felvettük, mert először a Tanterv előírja, másodsor az iskolánkba bevezetett tankönyv folyamatos tárgyalásából ki nem hagyható. Harmadszor még használatban van, gyakran találkozok emlegetésével az ember, s fontos összekötő láncszem a rádió felé. Tárgyalása lehetővé teszi, hogy az ezen a téren felmerülő sok új fogalmat és fogalmi kapcsolatot megfelelő kisebb adagokban nyújtsuk a tanulóknak. Az egész fizikai tananyagnak, főként az erre leginkább reászoruló elektromosságtannak átcsoportosítása és átalakítása szükséges, ezt leginkább itt érezzük. Ennek megtörténte után egyszerűbb és könnyebbé válik majd e rész tanítása és a tanulók részéről megértése.

Matzkó Gyula.

Közgazdasági és jogi ismeretek.

Piac, vásár, tőzsde.

Tanítás a polgári fiúiskola IV. osztályában.

I. Számonkérés.

Mi van leckére? (Az áralakulás.) Mi az ár? (Az ár valamely árunak pénzben kifejezett csereértéke.) Kik állapítják meg az árat szabad verseny esetén? (Az eladók és a vevők.) Hol alakul ki a különféle cikkek ára? (A piacon.) Mit nevezünk közgazdasági értelemben piacnak? (Az eladni és venni szándékozók összességét.) E szerint hány szembenálló csoportra oszlik a piac? (Az eladók és vevők csoportjára: az eladók alkotják a kínálatot, a vevők pedig a keresletet.) Hogyan szól az első ártörvény? (Az ár nagysága a kereslet és kínálat viszonyától függ. Ha a kínálat nagy és a kereslet kicsi, akkor az ár alacsony; ha pedig a kínálat kicsi és a kereslet nagy, akkor az ár magas.) Hogyan szemléltettük az első ártörvényt? (Rajzoltunk két mérleget, mindegyiknek egyik karján függött a kereslet súlya, a másik karján a kínálat súlya. Az első mérlegen a kínálat sokkal nagyobb súlynak volt feltüntetve, mint a kereslet, tehát leszállt, ami az ár süllyedését jelenti; a másik mérlegen a kínálat súlya volt a kisebb, tehát magasabban állt, ami az ár emelkedését jelenti. Az áralakulás irányát nyilakkal is jeleztük.) Mit mond a második ártörvény?

(Az árnak van alsó és felső határa; alsó határa a termelési költségek felső határát az árú nélkülözhetősége s a vevő fizetőképessége állapítja meg.) Mi történik, ha az ár a termelési költségek alá száll? (A termelőnek vesztesége van és kénytelen a termelést beszüntetni.) Mi történik akkor, ha nagy haszonnal kecsegtet a termelés? (Ilyenkor az illető árú termelésére élénk vállalkozás indul meg.) Hogyan szemléltettük a második ártörvényt? (Rajzoltunk egy merőleges egyenest, melynek felső vége jelenti az ár felső határát, alsó vége az ár alsó határát, a két végpont közötti távolság az ár hullmázását mutatja.) Mondd el a harmadik ártörvényt! (Az iparcikkek ára a legkisebb termelési költségekhez igazodik, mert korlátlan mennyiségben állíthatók elő, a termelés kibővítésével a termelési költségek csökkennek, ezzel az iparcikkek olcsóbbodnak, s a kisiparos is kénytelen árait ehhez szabni, mert másként nem tud eladni.) Min alapszik ez a jelenség? (A növekvő hozadék törvényén, ami így szól: az iparban a növekvő hozadék törvénye érvényesül, mert az üzem kibővítésével a haszon nagyobb arányban nő, mint a befektetett tőke.) Mit tudsz a negyedik ártörvényről? (A mezőgazdasági termények ára a legnagyobb termelési költségek szerint alakul, mert azok mindenki számára nélkülözhetetlenek és nem termelhetők tetszésszerinti mennyiségben, ezért a legrosszabb viszonyok közt termelő gazda is számít nyereségre, s eszerint alakul ki az ár.) Milyen törvényt tanultunk erre vonatkozólag? (A csökkenő hozadék törvényét, ami így hangzik: a mezőgazdaságban, bizonyos határon túl, a csökkenő hozadék törvénye érvényesül, mert a föld hozadéka nem fokozható tetszés szerint.) Igen, ha a termelőkenység határát elértük, hiába minden további tőkebefektetés, a haszon tovább nem nő. Mivel szemléltettük a negyedik ártörvényt? (A Thünen-körökkel.) Rajzold a Thünen-köröket a táblára és magyarázd meg jelentésüket! (Thünen német tudós elképzel egy olyan várost, mely más városokkal nincs gazdasági összeköttetésben, és melynek határa mindenhol egyforma minőségű földből áll. Minél messzebb van a földbirtok a várostól, annál nehezebben lehet egyszerűen gazdálkodni, és annál nehezebb a termés értékesítése. Tehát a város körül termelési körök keletkeznek; ezek a következők: szabadgazdaság, váltógazdaság, háromnyomásos földművelés, külterjes állattenyésztés.) Hogyan alakulnak a termelési körök, ha forgalmi útvonalak visznek a városba? (A termelési körök az utak irányában kitérülnek, mert a szállítás megkönnyíti az értékesítést, ez pedig befolyásolja a földművelés módját.) Rajzold ezt a táblára! Mit tudsz az egyedárúságról, vagy monopóliumról? (Bizonyos árúkat az állam állapítja meg és ő hozza forgalomba. Ilyen árú: a dohány, só, gyufa. Ezt azért teszi az állam, hogy jövedelmet biztosítson magának,

és hogy ne engedje az embereket megkárosítani, mert pl. sóra és gyufára mindenkinek szüksége van.)*

II. Az új anyag feldolgozása.

1. *Célkitűzés:* Fiúk, most tovább fogunk beszélgetni! Az adás-vevés gyakori színhelyeivel: *a piaccal, a vásárral és a tözs-dével fogunk megismerkedni.*

a) *Első részletcél:* Először nézzük meg, mi mindent tudunk a piacról!

Mikor van Gyöngyösön hetipiac? (Hétfőn, szerdán és pénteken.) Mikor van a főpiac? (Pénteken.) Milyen piacok vannak Gyöngyösön? (Gabona-, tej-, baromfi-, zöldség-, gyümölcs-, sertés-, fapiac; ki vannak rakodva a cipészek, szabók, rőfösök, stb.) — Látogassunk el a tejpiacra! Milyen edényekben árulják a tejet? (Zománcos kannákban.) Szabad-e hamisított tejet árulni? (Nem szabad.) Ki biztosítja a vevőt arról, hogy jó tejet vesz? (A tejet gyakran ellenőrzik, a városházán megfokolják.) Szabad-e fölözött tejet árulni? (Szabad, de a kannára rá kell írni: „fölözött tej,” hogy senki be ne csapódjon.) Miben árulják a tejfelt, túrót és vajat? (A tejfelt zománcos fazékakban, a túrót ökölnyi nagyságú csomókban, a vaját zsírpapírba csomagolt darabokban árulják.) Miért árul mindenki egyforma edényekben? (A hatóság követeli ezt a tisztaság érdekében.) Igen, a piac a hatóság ellenőrzése alatt áll. Az élelmiszerek ellenőrzése a tisztiorvos feladata. — Van-e ilyenkor gyümölcspiac? (Nincs.) Mikor szokott lenni? (Májustól októberig.) Milyen gyümölcs terem nálunk nagy mennyiségben? (Cseresznye, barack, szőlő.) Ezekből külföldre is szállítunk. Mely országokba? (Ausztriába, Német- és Lengyelországba.) Az idén kb. 400 vagon szőlőt szállítottunk külföldre. Nagy dolog ez, a gyöngyösi nép okszerű gazdálkodását és hangyaszorgalmát dicséri. A kormány is felismerte a gyöngyösi gyümölcs jelentőségét, s a vasútállomás mellett gyümölcscsomagoló helyiséget építtetett, a rádió pedig közli a gyöngyösi gyümölcspiac árait. A külföldi piac meghódítása a gyöngyösi nép boldogulásának alapja. A kormány és a város előljárósága karöltve dolgozik gyümölcskivitelünk előmozdításán. A piac rendje fölött a városi piachíró (Többen: dr. K. K.) őrködik, aki a termelők és a kereskedők közt felmerülő ellentéteket elsímítja, a szabály ellen vétőket pedig kihágásért elítéli. Nem lehet pl. a szőlőt úgy eladni, hogy a kosár, vagy putton tetejét kicifrázzuk gyönyörű szőlővel, alul pedig rossz minőséget teszünk. A kereskedőnek egyforma minőségű szőlőre van szüksége, mert csak úgy értékesítheti, a rossz minőségű szőlőért pedig nem adhat annyit, mint a legszebbért. Rossz árút nem lehet jó fejében eladni, aki pedig ezt megkísérli, nemcsak saját magának árt, hanem Gyöngyös jó hírnevét is rontja. Ha viszont

a kereskedő kevesebbre méri az árút, vagy ok nélkül csökkentené az átvételkor annak árát, akkor a helyszínen tartózkodó piacbíró segítségét lehet igénybevenni. — Az idő rövideje miatt ez alkalommal nem látogatunk el a többi piacra is. Ehelyett vizsgáljuk meg inkább azt, hogy kik árulnak a gyöngyösi piacon! Csak gyöngyösiek? (Nemcsak gyöngyösiek, hanem falusiak is.) Nevezd meg azokat a piacokat, ahol inkább falusiak árulnak! (A tej-, baromfi-, sertés- és a gabonapiacon.) Miért? (Mert a falusiak földműveléssel és állattenyésztéssel foglalkoznak.) Hol vannak túlsúlyban a gyöngyösiek? (A gyümölcspiacon.) Miért? (Mert Gyöngyös gyümölcstermelő hely.) Kik a kizárólagos gyöngyösi árusok? (Az iparosok és a kereskedők.) Miért? (Mert Gyöngyös lakói a gyümölcstermelés mellett iparral és kereskedelemmel foglalkoznak.) Tehát a falu mással foglalkozik, mint a város, vagyis területi munkamegosztás van közöttük, ennél fogva egymásra vannak utalva. A város és a körülötte elterülő vidék szoros gazdasági egységet alkot. — Nagy városokban a piacot nem csupán nyílt helyen tartják, hanem a vásárcsarnokban. Ki volt már Budapesten a vásárcsarnokban? (—)

Ezek után már megtudjátok mondani, hogy mi a piac. Mit adnak-vesznek a piacon? (Terményt, baromfit, tejet . . .) Röviden azt mondjuk: élelmiszereket, háztartási cikkeket és egyéb dolgokat. De hozzá kell tenni azt is, hogy mikor szokott lenni. (Többen: Pénteken.) Most már nem a gyöngyösi piacról van szó, hanem a piacról általában. (Többen: A hét bizonyos napjain.) Ez már más! Ki tudja tehát, mi a piac? (Az a hely, ahol a hét bizonyos napjain élelmiszereket, háztartási cikkeket és egyéb dolgokat adnak-vesznek.) Helyes. [Felírom a táblára.]

b) *Második részletcél:* Most beszélgetésünk második része következik: a *vásár*.

Szokott-e Gyöngyösön vásár lenni? (Szokott.) Minden héten? (Minden hónap első péntekjén.) Miben különbözik ez a piactól? (Nagyobb szokott lenni.) Hol van ilyenkor a sertéspiac? (Püspökiben.) Csak sertéseket árulnak ott? (Teheneket, lovakat . . .) Ez tehát az *állatvásár*. Állatvásárt csak az állatvásártéren szabad tartani. Ki volt már állatvásáron? (Néhány tanuló jelentkezik.) Mit tudsz az állatvásárról? (Az állatvásártér körül van bekerítve. Az állatok elhelyezésére fajok szerint külön bekerített hely van, jelzőtáblák mutatják a sertések, szarvasmarhák és lovak helyét. Az állatokat csak a bejáraton át lehet behajtani.) Kik állanak a bejáratnál? (A csendőrök és az állatorvos.) Miért? (Megnézik, van-e a vásárra vitt állatokra passzus.) A pakszus szó a passzus elferdítése, magyar neve és egyúttal hivatalos neve: *Marhalevel*. Itt van egy példány. [Felmutatom:] A marhalevelet az előjáróság állítja ki, tehát okirát, amely az állatokra vonatkozó tulajdonjogot igazolja, továbbá azt, hogy

az állatok egészségesek. Miért követelik tehát a vásár bejáratánál? (Hogy tudják, kié az állat és hogy egészséges-e. Beteg állat megfertőzné a többit is, ezért nem szabad a vásárra vinni.) Ha valahol ragályos állatbetegség fordul elő, ott eltiltják a vásártartást. [A marhalevélről még szó lesz a tulajdonszerzés tárgyalásánál.] — A hónapos vásáron, ép úgy, mint a piacon, Gyöngyös és a környék lakói jelennek meg. De van ennél nagyobb vásár is Gyöngyösön. (Többen: Országos vásár.) Helyes. Miért hívják országos vásárnak? (Mert az ország minden részéből jönnek az árúszok.) Hányszor van nálunk országos vásár? (Évenként négyszer.) Honnan tudják pl. Mezőkövesden, hogy mikor van a gyöngyösi vásár? (Benne van a naptárban.) Igen, a naptárban abc-rendben fel vannak sorolva a vásártartás jogával bíró községek és városok. Itt van egy naptár, keresd meg benne, mikor van Gyöngyösön vásár! [Amíg a tanuló keresi, tovább folyik a beszélgetés.] A vásártartási jog valamikor fontos kiváltság volt; tanultunk róla a történelemben. (Sokan: IV. Béla, az Anjouk, Zsigmond; Buda, Kassa . . .; szabad kir. városok . . .) Hajdan a király tüntette ki a városokat ezzel a kiváltsággal, ma pedig a kereskedelmi miniszter adja a vásártartási jogot. (Közben a tanuló kikeresi a naptárból Gyöngyös vásárait. Elolvastatom vele.) Az országos vásár két részből áll: a *kirakodó vásárból* és az *állatvásárból*. A kirakodóvásáron messze földről jelennek meg a vásáros kereskedők. Sorold el a legfontosabbakat! (A rőfösök, bazárosok, cukrosok . . .) Kik jönnek az állatvásárra? (Az állatkereskedők, a gazdák, és a mészárosok.) Az állatvásár olyan, mint a hónapos vásár, csak sokkal több állatot hajtanak föl. Ha Gyöngyösön ragályos állatbetegség miatt zárlat volna, honnan tudnák azt a távollakók? (Újságból.) Helyes. Az újság is közli a vásárokat és természetesen a zárlatokat is. Itt van egy újság, olvasd fel a vásári közleményt! [A tanuló hangosan olvassa.] A vásártartó helységek előljárósága is szokta a községek és városok előljáróságait értesíteni. Figyeljétek majd meg a fiókvárosháza bejáratánál kifüggesztett vásári hirdetményeket! — Vannak olyan vásárok is, melyeknek híre idegen országokba is eljut. Ezek nemcsak vásárok, hanem egyúttal kiállítások is és beszámolnak valamely gazdasági ág fejlődéséről. Ezek a *nemzetközi vásárok*, melyek az ország gazdasági életére rendkívül fontosak, mert ezeken külföldi vásárlók is jelennek meg. Természetesen nálunk Budapesten rendezik a nemzetközi vásárokat, ahová kedvezményes vasúti jeggyel lehet utazni. Ki volt már a *Nemzetközi Vásáron*? (Néhányan jelentkeznek.) Mikor szokott a Nemzetközi Vásár lenni? (Májusban.) Mondd el röviden, mi van ott! (A városligeti Iparcsarnokban és a körülötte elterülő hatalmas pavillonokban iparcikkek vannak kiállítva; vas- és fémipar, textil, bútor, építkezés, stb. Külföldi álla-

mozognak is vannak pavillonjaik.) Március hónapban szokott lenni a *Tenyészállat-, Termény- és Gépkiallítás és Vásár*, röviden: a *Tenyészállatvásár*. Ki látta már? (Nem jelentkezik senki.) Itt tenyészállatok, mezőgazdasági termények és gépek vannak kiállítva. Nemcsak magyar, hanem külföldi látogatói és vevői is vannak. A bel- és külföldi sajtó felhívja a figyelmet a nemzetközi vásárokra, s azokról részletes beszámolókat közöl. Ilyen szép plakátokat is küldenek szerteszéjjel az emberek csalogatására. [Kifüggesztem a plakátokat.]

Azt hiszem, ezek után helyes fogalmat alkothatunk magunknak a vásárról. Miben hasonlít a piachoz? Itt cserélik ki az emberek egymás közt a különféle árukat.) Kik találkoznak a piacon és a vásáron? (Az eladók és a vevők.) Miben különbözik a piac és a vásár? (A piac sokkal kisebb.) Milyen időközökben szokott piac lenni? (Hetenkint.) Hát vásár? (Nagyobb időközökben.) Mi tehát a vásár? (Nagy piac, amit nagyobb időközökben tartanak.) Röviden: nagy időközökben tartott nagy piac. Hányféle vásár van? (Hónapos, országos és nemzetközi vásár.) [A táblára jegyzem.]

c) *Harmadik részletcél*: Most munkánk harmadik része következik: a *tőzsde*.

A tőzsde is piac, de nem nyílt helyen van, hanem erre a célra szolgáló palotában. Ide nézzetek, itt a budapesti tőzsdepalota képe! [Mutatom.] Itt nincsenek árúk fölhalmozva, hanem látatlanban, az árúnak csupán szóbeli megjelölése, vagy legfeljebb minták alapján adnak-vesznek, még pedig nem kicsinyben, hanem tömegben. A tőzsdén nem köthet akárcsi üzleteket, csak a tőzsdetagok. Ezek pedig a következők [rajzban szemléltetem]: a vásárló és eladó *kereskedők*, a mások megbízásából vásárló *bizományosok*, és az üzleteket közvetítő *alkuszok*. A tőzsdének önkormányzata van, s a tagok az ügyek intézését a *tőzsde-tanácsra* ruházzák. Ha az üzletkötéseknél nézeteltérés támad, akkor a *tőzsdei választott bíróság* ítélezik. Hazánkban csak Budapesten van tőzsde.

Vizsgáljuk meg az újság közgazdasági rovatát, mit tudunk meg belőle a tőzsdéről! [A tanulók egymás után jelentkeznek.] Halljuk, mi van a te újságodban! (Budapesti terménytőzsde.) Tehát van *terménytőzsde*. [Táblai jegyzet.] Olvasd el, mit adnak-vesznek a terménytőzsdén! (Búzát, rozsot, árpát, zabot, tengerit, korpát.) Vagontételekben cserél gazdát az egyforma minőségű tömegárú. Nézd meg a búza minőségi osztályozását! (Tisza-vidéki, felsőtiszai, duna-tiszaközi, fehérmegyei és dunántúli.) Most nézd meg a táblázat vízszintes rovatában a minőséget hektoliter-súlyban kifejezve! (77, 78, 79, 80 kg-os.) Már erről tanultunk. Mit jelent a 78 kg-os búza?) (Egy hl búza súlya 78 kg.) A búza annál drágább, minél több a hl-súlya. Tovább vizsgálva

az újságot, két fontos dolgot látunk: van *készárúpiac* és *határidőpiac*. Ezeknek a jelentését is illik tudni. A készárúpiac azt jelenti, hogy az eladó köteles az árút azonnal átadni, vagyis az árú szállításra készen áll. A határidőpiac ezzel szemben azt jelenti, hogy az árút meghatározott idő múlva kell átadni, sőt az árú sokszor még nem is létezik. [Táblai jegyzet.] Nézzetek csak az újságba, a terménytőzsde mellett más tőzsdéről is van szó! (Többen: Értéktőzsde.) [Táblai jegyzet.] Mit árulnak az *értéktőzsdén*? (Értékpapírokat, külföldi pénzeket, aranyat, ezüstöt.) Erről már megemlékeztünk. (Többen: A részvénytársaságnál, a számtanban is tanultunk róla.) A tőzsdén alakulnak ki az árfolyamok, vagyis az árúk és értékek napi árai. Tudomást szerezhethetünk-e Gyöngyösön az árfolyamokról? (Benne van az újságban, vagy a rádió is szokta közölni.) Igen. A tőzsde hivatalos árjegyzéket ad ki az árfolyamokról, itt van egy példány. [Mutatom.] Ki tudná most már megmondani, miben áll a tőzsde közgazdasági hatása? (A tőzsdei árfolyamokról mindenhol értesülnek és az árak mindenfelé ugyanazok.) Igen, a tőzsde egységes árakat alakít ki. A búza Gyöngyösön ugyanannyiba kerül, mint pl. Szekszárdon, vagy Nyíregyházán. Mivel a határidőügyletek megkötésénél csak későbbi szállításra, gyakran még nem létező árúkat adnak-vesznek, a tőzsde sokszor rosszul befolyásolja az áralakulást, s ezzel a gazdasági életre káros hatást fejt ki, a könnyelmű tőzsdézés pedig már sok ember vagyoni romlását okozta. A tőzsde állami felügyelet alatt áll, s az állam közérdekből bizonyos üzletkötéseket megtilthat.

Foglaljuk össze röviden a tőzsdéről tanultakat a táblai jegyzet és a rajz alapján! Mi a tőzsde? Hányféle tőzsde van? Mit árulnak a terménytőzsdén? Hát az értéktőzsdén? A tőzsdei ügyletek hányfélék? Mi a készárúpiac? Mi a határidőpiac? Miben áll a tőzsde közgazdasági hatása? Milyen a tőzsde szervezete?

III. Összefoglalás.

Az összefoglalást a tanár közreműködése nélkül egy-két tanuló végzi a táblai jegyzet és rajz alapján:

A piac.

Az a hely, ahol a hét meghatározott napjain élelmiszereket, háztartási cikkeket és egyéb dolgokat adnak-vesznek.

A vásár.

Hosszabb időközökben tartott nagy piac.



A tőzsde.

Szóbeli megjelölés, vagy minta alapján egyforma tömeg-
árút adnak-vesznek.

Terménytőzsde.

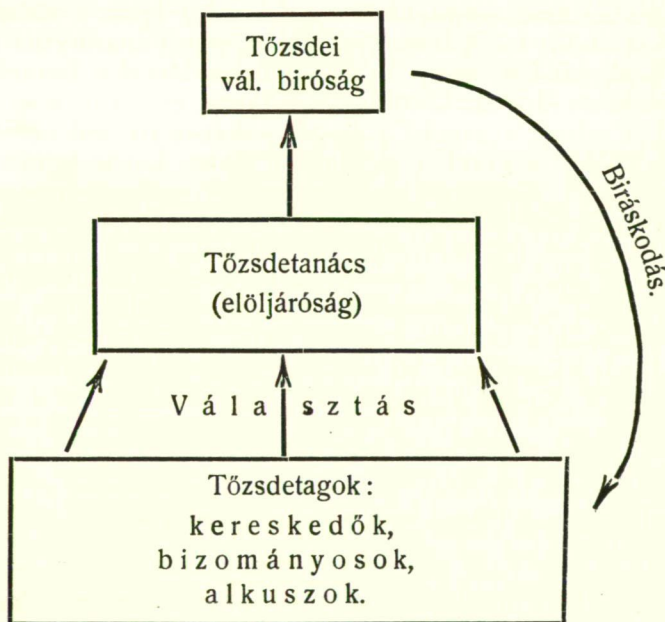
Értéktőzsde.

Tőzsdei ügyletek.

Készárúpiac
(azonnali szállítás.)

Határidőpiac
(későbbi szállítás.)

A tőzsde szervezete:



IV. Alkalmazás, megfigyelésre utalás.

1. csoport: A tej, a tejtermékek, a tojás, a húsfélék és a zsír ára Gyöngyösön, összehasonlítva a budapesti vásárcsarnok árai-val. Mi az árkülönbség oka?

2. csoport: A hízott sertés ára Gyöngyösön és a Ferencvárosi sertésvásáron. Az újság alapján ismertesd a Ferencvárosi sertésvásárt!

3. csoport: A búza tőzsdei árfolyama és minőségi osztályozása. Melyik a világ legjelentékenyebb terménytőzsdéje?

4. csoport: Ismertess a leckével kapcsolatban olyan dolgokat, az újság közgazdasági rovatából, amikről nem emlékeztünk meg!

Szántó Lőrinc.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM.

Rucinszki Henrietta: A vegytan és ásványtan tanítása a Székesfővárosi Irányító Polgári Iskolában. (Tanulmány). A Budapest-Székesfővárosi IX. Mester-utcai Irányító Polgári Iskola kiadványainak III. kötete. Budapest. 1935.

A természettudományok középiskolai oktatása terén a vegytan régóta a mostohagyermek bánásmódjában részesül. Különösen feltűnő a különbség, ha a chemia oktatását a fizika oktatásával hasonlítjuk össze, holott a chemia épügy sorozható az exakt és kísérleti módszerekkel operáló természettudományok közé, akárcsak a fizika. A két szakkör kutatási területei sokszor rendkívül szoros kapcsolatban vannak egymással s különösen a modern kutatás olyan területeket kezdett feltárni, melyekről nehéz lenne szabatosan eldönteni, vajjon a fizika, vagy chemia birodalmába tartoznak-e. A chemia kutatási módszerei már régóta bővelkednek a kvantitatív elemekben s így törvényeit ugyanaz az exakt matematikai kifejezősmód jellemzi, amely a fizikai törvények formulázásánál is vezető szerepet visz. Múltán nevezhetjük a fizikát és chemiát fundamentális természettudományoknak, mert valóban végső elemzésben fizikai és chemiai törvények uralkodnak a világmindenségen; az élettelen anyag változásai s az élő sejtek, vagy sejtszrendszerek funkciói egyként engedelmeskednek e törvények parancsainak.

Nem lehet eléggé és elégszer hangsúlyozni, hogy a chemiai kutatás eredményei milyen vezető szerepet játszottak a mai civilizáció kialakulásánál. Hiszen mindennapi életünk ezer és ezer vonatkozásban áll a chemia legkülönfélébb ágaival. Olyan tudományszakról van szó, melynek oktatására a gyakorlatiasságra nevelő iskolákban is nagy hangsúlyt kellene helyezni. A vegytan tanításának fontosságát a nyugati államokban kellően felismerték s a vegytant a fizikával azonos színvonalon oktatják a középiskolákban. A magyar iskolareformok eddig a vegytanoktatás kereteit nem bővítették ki s így fokozott jelentősége van annak, hogy a rendelkezésre bocsájtott szűk tanítási keretben hogyan és miképpen történik a vegytan tanítása.

Szerző megjelent tanulmányát bizonyára nagy örömmel üdvözlük mindazok a szakemberek, akik szívéből viselik a vegytanoktatás eredményességének mindinkább aktuálisává váló kérdését. A dolgoztatva tanítás híveinek

pedig különösképen nagy nyereséget jelent ez a kiváló pedagógiai érzékről tanúbizonyságot tevő szép munka. Mivel pedig a polgári iskolák rendeltetését nem a tudományos pályákra, hanem a gyakorlatiasságra való nevelésben kell keresnünk, biztosra vehető, hogy a cselekvő-iskolai módszer alvi ellenzői is más megítéléssel lapozgatják majd ezt a módszerkönyvet. Mert ha valahol, úgy minden bizonnyal a polgári iskolák vegytan óráján van helye a dolgoztatva tanítás módszerének.

Szerző a részletes tanmenet tárgyalása előtt röviden ismerteti módszeres eljárásának lényegét. Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt a vegytan-ásványtan tananyagának kiszemelésével foglalkozik s igen helyesen rámutat arra, hogy az optimumot csakis olymódon érhetjük el, „ha erős koncentrációs megbeszélésekkel és együttműködéssel biztosítjuk a vegytan, természetrajz, fizika és egészségtan — (továbbá a háztartástan) — tanárai között a szükséges kapcsolatot“. A tananyag célszerű kiszemelésének alapját azok a fontos szempontok képezik, melyeket a polgári iskolák hivatalos tantervi utasítása is kihangsúlyoz. Döntő szempontokként szerepenek: a nemzeti nevelés, a vallás-erkölcsös nevelés és a gyakorlatias nevelés. Hogy hogyan aknázhadjuk ki a legeredményesebben a tárgyalt tudományszakban rejlő nagy pedagógiai értéket, arra vonatkozólag már e fejezetben is igen jó példákkal találkozunk. Vastag betűkkel kellene minden vegytanár emlékezetébe rögzíteni: „ne keresztretjévény-műveltségyszerű adathalmazt adjunk a tanulóknak . . .“; „a pontos számtanulást mellőzzük, mert használhatatlan anyaggal terheli a tanuló emlékezetét“. Talán szerző maga sem sejtí, mennyire égetően aktuális még ma is ez az intés; mert bizony még ma is találkozhatunk az atomsúlyok bemagoltatásával és más hasonló, valósággal elképesztő esetekkel! — A gyakorlatiasságra való nevelés szempontja természetesen másként érvényesül leányiskolánál, mint fiúiskolánál. Ennek figyelembevételével szerző leányiskolák részére kiszemelt tananyagot mutat be, melynek gondos összeállításánál első-sorban azoknak az igényeknek óhaját megfelelni, melyeket a modern otthon a nővel szemben támaszt.

A következő fejezet részletesen tárgyalja a tanítási módszert, mely főleg a cselekvő iskolai típust követi. Szigorúbb elemzéssel véve kilenc féle órátípust különböztet meg, ú. m.: 1. a tanulók kísérleteivel kitöltött kísérleti óra; 2. kísérleti bemutató óra (főleg veszélyesebb kísérletek); 3. ásványtani óra, (mely szintén dolgoztató jellegű, amennyiben az ásványokat a tanulók kézhez kapják és saját megfigyeléseik alapján írják le tulajdonságaikat); 4. Dalton-rendszerű órák, amelyek csak igen kis számmal szerepelnek (pl. fémek és ötvözetek táblázatos leírása) s alapjuk szintén a tanulók irányított közvetlen megfigyelése; 5. törvények levonása a kísérletek eredményeinek összefoglalása alapján; 6. részben közlő óra, mely nélkülözhetetlen a geológiai és technológiai anyag ismertetésénél; 7. technológiai óra; melyet rendszerint gyárlátogatás előz meg; 8. rendszer kiépítése a megfelelő anyag-részek bevégezése után, rendszerint szemléltető összefoglalások segítségével; 9. ismétlő óra, mely egyúttal az elsajátított ismereteket új szempontok szerint is csoportosítja (pl. otthon chemiája, vegyi problémák a háziasszony életében). — Mindezen órátípusok a közlő eljárás, kérdve kifejtés és a dolgoztató eljárás módszereit követik, a hármat esetenként kombinálva egymással.

A tananyag zömét a dolgoztató eljárás segítségével igyekeznek a tanulókkal elsajátíttatni. Az érdeklődés felkeltését olyan problémák felvetésével éri el, melyek „a tanuló szubjektív életében is szerepet játszhatnak.” Ezt célozza többek között az iskolai és házi feladatok rendszere is. — Rendkívül üdvös a vázlatfüzet készítése, mert valóban „evvel logikus gondolkodásra, rendszeres munkára és szabatos fogalmazásra készítjük és szoktatjuk a tanulókat”. Didaktikai szempontból a vázlatfüzet már csak azért is előnyös, mivel a tanuló saját füzetéből újra tanulhatja, röviden összefoglalva átismételheti a megkövetelt ismeretek gerincét. A füzet egyúttal gyorsabbá teszi a tanuló munkájának ellenőrzését.

A bevezetés zárófejezetét a dolgoztató oktatás eszközeinek ismertetése képezi. Szól a tanulókísérletek helyes vezetéséről, a csoportmunka elvéről, a szemléltetés egyéb eszközeiről (vázlatrajz, vetítés, kép, ásvány- és technológiai gyűjtemény).

A részletes tanmenet táblázatos összeállítása következik és pedig a minimális évi 88 tanórára való tekintettel. A táblázatosan összefoglalt tanmenet főbb rovatai: anyag, irányított megfigyelés, probléma, munka az osztályban, szükséges eszközök és anyagok, kapcsolat más tárgyakkal, végül kirándulás. — A tanmenet lényeges kiegészítő részét képezik az „órávázlatok”. A rendkívül szemléletes ábrák frappáns egyszerűségükkel a legjobban szolgálják az érthetőség és áttekinthetőség fontos elvét. A tanulmánynak e részéből domborodik ki legjobban a tárgyalt tanítási módszer nagy didaktikai előnye s a tanulókkal való vázlatfüzet készíttetés gondolatának szerencsés volta. — A kísérletek elvégeztetése a legegyszerűbb eszközökkel s igen kis anyagmennyiségekkel történik; ezeket még a legszegényebben dotált iskola is be tudja szerezni. Tányér, vizespohár, kémcső, saját készítésű borszeszegő, cipőkrémek doboz stb. azok az egyszerű eszközök, amelyekből a kísérleti be rendezések összetevődnek. Igen jó hasznát veszi ezeknek a kísérleteknek, vázlatoknak és táblázatoknak az a szaktanár is, aki nem a cselekvő módszer szerint tanít, bár kétségtelen, hogy elsősorban a munkáltató oktatást vannak hivatva támogatni.

Az órávázlatokat követő feladatgyűjtemény ú. n. előzetes és utólagos feladatokat kapcsol mindegyik órához. Az előzetes feladatok nemcsak a probléma iránti érdeklődés felkeltését hivatottak szolgálni, hanem az alaposabb ismeret-rögzítés előkészítését is. Az utólagos feladatok a már tanultak alaposabb megtanulására és kiszélesítésére készítetnek. A kérdésekből igen bő anyagot állított össze a szerző, úgy, hogy a szaktanárnak igen alkalmas és bő választék áll rendelkezésére.

A könyv befejező részét képező függelékben szerző az egyes órák kísérleteinek végrehajtásához s a tanítás mikéntjéhez fűz kiegészítő megjegyzéseket.

Az objektív kritika elvét követem, ha röviden rámutatok egy-két tárgyi hibára, amelyek — minthogy számuk igen csekély s a követett tanítási módszer lényegét nem érintik, — nem rontanak a mű értékén. A tárgyi hibák rendre a következők: A foszfor vegyi jele nem Ph, hanem P (50. óra vázlata). — A kohógáz domináns alkatrésze nem a CO₂, hanem a N mellett főleg a CO s éppen utóbbi miatt használható a kohógáz tüzelési és motorikus célokra.

(25. óra vázlata, kohó rajza). — Az ismertetett vasfajták közül a kovácsvas széntartalma a legkisebb, nem pedig az öntött vasé (26. óra vázlata). — A benzin nem 30°-on forr, hanem jóval magasabb hőfokon *indul meg* forrása; ez az adat változik a benzin fajtája szerint; így pl. a patikai finom benzin 65°–90°-os hőmérsékleti közben párolható át. (53. óra vázlata.) — Nem a borszeszből készül a formalin, hanem a faszeszből (63. óra vázlata). — Az ecetsavas fehérjekicsapás után nyert tejsavó Fehling-reakciója nem azért pozitív, mert a sav a tejcukrot „monoszacchariddá változtatja“, hanem azért, mivel a tejcukor a redukáló disaccharidok csoportjába tartozik, tehát kémiai szerkezetéből egyenesen következik redukáló képessége (56. óra 5. kísérletéhez fűzött megjegyzés a függelékben). — A Fehling-reakciónál keletkező vörös csapadék nem rézoxyd (a rézoxyd fekete; v. ö. rézlemez hevítése: 3. óra vázlata), hanem rézoxydul v. cuprooxyd. (56. óra 1. cs. k. leírása a függelékben.) — Nem egész helyes a szénhidrogénekhez sorolni a turfát, barnaszenét és antracitot. Egyébként a paraffin nyugodtan a szilárd szénhidrogénekhez sorolható. Ha pedig már bizonyos „szembehúnyással“ ide soroztuk a szeneket, felveendő ide az aszfalt is, melyről nem esik szó az összefoglalásnál, pedig igen nagy gyakorlati jelentőségű termék. (62. óra vázlata). — Helyesebb volna a „Kőszénkátrány termékei: több mint 200.000 vegyület“ cím helyett a „Kőszénkátrány termékeiből mesterségesen nyerhető több mint stb. . .“. A kőszénkátrány ú. i. nem készen tartalmazza az értékes vegyületek (pl. aszpirin, salicilsav, festékek stb.) nagy részét, hanem csak az ezek elkészítéséhez szükséges alapanyagokat (73. óra vázlata). — A „kőszénkátránybenzin“ elnevezés nem helyes a benzolra (nem bensolra). Mert a kőszénkátrányból ma benzint és benzolt is tudnak készíteni. olyan benzint méghozzá, mely kémiai szempontból is azonos lehet a kőolaj párlásánál nyert benzinnel (73. óra tanmenete).

Szakember előtt szinte önként kívánczik néhány kisebb kiegészítés. Így pl. a kőolaj párlási termékei közé fel kellene venni a kenőolaj-frakciót, mert hiszen szinte köztudomású, hogy kenőolajok nélkül a gépek nem működhetnek. A borszeszből készült termékek közé fel lehetne venni az aethert is, mert igen nagy gyakorlati jelentősége van. Szénkénegről megemlíthetnénk, hogy a műselyemgyártáshoz (viszkózszelyem) igen nagy mennyiségben használják.

Véleményünket röviden összefoglalva, nyugodtan megállapíthatjuk, hogy a tanulmányt alapos elmélyedés jellemzi. Tanúskodik erről a záradécul csatolt irodalom is, melynek eredményes tanulmányozása komoly hozzáértést, nagy odaadást és kitartást követelt meg a szerzőtől. Biztosan állíthatjuk, hogy ezt a rendkívül fontos és egyenesen hűzágpótló munkát olyan tanár írta, aki nemes hivatásának magaslatán áll, akinek a tanári pálya nem szürkehivatalnokrobot, hanem valóban hivatás, melyet lélekkel, odaadással szolgálni valóságos lelki szükséglet.

Ifj. Dr. Bruckner Győző.

Milyen a mai egyetemi hallgató? (Vonások az egyetemi és főiskolai leányhallgatók mai lelki arculatához. Dr. Baranyai Erzsébet könyve. (Budapest, 1936. Magyar Női Szemle Könyvtára, 2.).

Baranyai Erzsébet ezen kis könyve is igazolja, hogy a mai lélektani kuta-

tások egyik igen fontos célja a körülöttünk folyó mindennapi életet a maga teljességében megismerni. Mégpedig elsősorban az életben fontos szerepet játszó emberi közösségeken és csoportokon keresztül. Mikor a szerző a mai egyetemi hallgató leányok lelki erculatát vizsgálja, maga is ennek az életközösséget kereső tudományos tendenciának engedelmessékedik. Ebből a tényből azonban már következik is a munka fontossága. Amennyiben egy olyan csoport megismeréséhez vezet közelebb, mely a közeljövőben kialakuló társadalom milyenségét lényegesen befolyásolni fogja. Az érdekes feladat technikai megoldásához a kérdőíves módszert választotta a szerző, kísérleti anyagul pedig a négy egyetemi város leánykollégiumainak növendékei szolgáltak. A nyert válaszokból pedig százalékszámítással következtetett a szerző. Az anyaggyűjtés módjának részletes ismertetése és az adott anyag alapján megoldhatónak látszó probléma gondos körülhatárolása után a válaszok analízise s az ezek alapján való következtetés nyomán rajzolja meg szerző a mai egyetemi és főiskolai leányhallgatók lelki arculatának néhány vonását. Szerző az általa vizsgált vonásokat négy csoportba osztja: az ifjúság értelmi képességei, érdeklődése; szociális érteke és hivatástudata. Egy embercsoport számos jellemzője közül tehát éppen azokat emeli ki, melyek a jövő társadalmának szempontjából elsősorban lényegesek. A választ mindég a körülmények gondos mérlegelése alapján s különböző szempontok figyelembevételével mellett adja meg s gondosan őrizkedik téves általánosításoktól. Éppen ezért nehéz eredményeit röviden ismertetni, hiszen maga a munka is, praktikus céllal készülvén, jóformán eredmények ismertetéséből áll, mellőzve minden jelen esetben fölösleges elméleti fejtegetést. Az eredmények annyira precízen körülhatároltak, hogy minden vázlatos kivonat éppen a sokszempontú valóságba való ágyazottságuktól, életszerűségüktől fosztaná meg őket. Pusztán ízelítőnek közlünk néhány eredményt, mégpedig a ma annyira közérdeklődésre számító szociális munkát, a felelősségérzés a közösségérzésben kapcsolatban erősebben fejlett. Ezzel a megállapítással harmonizál az az eredmény is, mely szerint a tanult leányokban a közvélemény megállapításával ellentétben, erős hajlandóság van a speciálisan nőies hivatás vállalására. A hallgatóság túlnyomóan nagy százaléka férjhez akar menni, mégpedig legtöbb esetben érzelmi indoklással. Eléggé kedvezőtlen azonban az az eredmény, mely szerint a mai ifjúságban az uniformisjelleg domborodik ki, ez pedig igen sokat levon a fejlettebb közösségérzés értékéből is, hiszen az értékes és a társadalom szempontjából kívánatos közösség nem az egyformák sokaságából áll elő, hanem különböző funkciókat teljesítő értékes egyének szerves kapcsolatából. Az itt közölt eredmények természetesen még nem jelentik szükségképpen az általános képet, de mindenesetre meggondolkoztató jelenségeket foglalnak magukban. Érvényességükről vitatkozni lehet, de hiszen éppen ez jelenti a munka egyik legnagyobb értékét, az t. i. hogy eleven, alakuló életéről szól, vitás kérdéseket vet fel s egy fontos megismerésnek inkább elindítója, mint végső konklúziópa igyekszik lenni. Kívánatos volna, hogy minél többen elolvassák a munkát s a benne felvetett problémákat tovább vizsgálják.

Dr. Tomori Viola.

Lotte Müller: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule. Julius Klinkhardt, Leipzig, 1931. 80, 213 l. Ára vászonkötésben 5.60 M.

L. Müller, a lipcei Gaudig-iskola tanára, *O. Scheibner (Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung.)* mellett Gaudig legkiválóbb tanítványa és követője, a munkaiskola gaudigi irányának jeles irodalmi művelője. Didaktikai műveit a szigorú lélektani alapvetés jellemzi. Főbb művei: *Einstellung auf Freitätigkeit*, melyben a tanítás legsúlyosabb kérdését, az öntevékenységre való beállítási módjait és lehetőségeit tárgyalja; *Von freier Schülerarbeit* c. műve az öntevékeny iskola problémájának gyakorlati megoldását adja; *Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule* c. könyve az anyanyelvi oktatás elményesítésének legkiválóbb irodalmi terméséből való; az anyanyelv teremtő erejének éreztetése a mű alap gondolata. Ugyancsak ebből a tárgykörből való az előttünk fekvő mű, mely az anyanyelvi oktatás főbb kérdéseinek munkaiskolai tanítási módjaival ismerteti meg az olvasót.

A könyv bevezető része a munkaiskola fogalmának elemzésével foglalkozik. A munkaiskola célja a tanuló összes erőinek és képességeinek a kifejlesztése, a tanuló szabad alkotó tehetségének lehető teljes fokozása. A munkaiskola tanára nem lehet a művelődi anyag egyszerű közlője, hanem tudatos és tervszerű eljárással úgy irányítja a munkát, hogy a tanulók odaadó közreműködéssel jussanak az új ismeret birtokába. Ennek kettős feltétele van: a) a tanulókat *én-kapcsolatba* hozzuk a művelődési anyaggal; b) a munkacélját a tanulók saját céljuknak ismerjék fel. A tanár csak alapos tárgyi és lélektani beállítottsággal lépheti át az osztály küszöbét. Az óra célját, tartalmát és munkarendjét vagy maga állapítja meg, vagy pedig régebben tanult ismeretek, házi előkészületek, vagy közvetlen élmény alapján a tanulók szabják meg. Ha az osztály megszokta az öntevékeny munkát, ha belenevelődött a tervszerű munkaközösségbe, akkor a tanár „anyagközlő” munkája a legkisebb mértékre szorítkozik: fölshólít, irányít, kiválaszt, javít, helyesbít, a passzív magatartásúakat együttműködésre serkenti, hézagokra figyelmeztet és néha huzamosabb időn át csak hallgató, vagy szemlélő. Az utóbbi a legszerencsésebb állapot, de nem azért, mert a tanár pihenhet, hanem azért, mert az osztályból tervszerű munkaközösséget alkotott. Sőt a tanár ilyenkor a legtevékenyebb, amikor látszólag nem vesz aktív részt a munkában; benső részvétele ilyenkor a legnagyobb: figyeli a munkatechnikát, megvizsgálja, hogy mely eseteket kell különösen iskolázni, elmélyíteni, gyakorolni; azt figyeli, hogy az egyes tanulók mennyire avatkoznak a munkába, a közösségérzés hogyan nyilvánul meg, mennyire élük át a tanulók a munkát; gondosan mérlegeli azt a pillanatot, amikor a beavatkozásával a munkának újabb lendületet ad. Csak oly öntevékenységnak van jogosultsága és értéke, mely a gyermek fejlődésének célját szolgálja.

A szerző a szellemi öntevékenység hangsúlyozása mellett a manuális munka jelentőségét is elismeri. Azonban az anyanyelvi oktatásban érvényesülhet legkevésbé a manuális tevékenység.

Az olvasmányi anyagnak eleven, jellemképző hatásúnak kell lennie. A tanítás tegye a tanulókat alkalmassá arra, hogy az olvasmány értékeit teljességgel birtokukba vehessék, keltse fel az olvasás vágyát, alapozza meg az irodalmi alkotás tudatos élvezését, és az olvasást tegye életszükségletté. A tanuló szó- és írásbeli megnyilatkozása valóságselemekből és benső szabad alkotókészségből tevődjön össze. A nyelvtan a sajátos népi-nemzeti lélek ki-

fejezőjeként nyilvánuljon meg, és ilyen irányban fokozatosan tökéletesítse a tanuló nyelvhasználatát. Hogy mindez elérhető legyen, szükséges az anyanyelvi oktatás részletterületeinek teljes egybeolvasztása:

a) az olvasmányok feldolgozása a tanuló számára értékmérőül szolgálja saját nyelvi alakításához, s így a tudatos nyelvhasználat és nyelvi megfigyelés szolgálatában áll;

b) az olvasmányok igazi megértése a gyermeket körülvevő világ megismerésén és megértésén nyugszik, mert a költői műnek szavakban kifejeződő élete csak arra az egyénre hat, aki hasonlót látott, tapasztalt, érzett;

c) a tanuló sajátos, egyéni nyelvi alkotásai (szó- és írásbeli ábrázolási módok) nyelvi jelenségek megfigyelésére készíteti;

d) a helyesírási készség az olvasmányokból és az írásgyakorlatokból táplálkozik.

Az anyanyelvi oktatás egyetlen részletterülete sem oldható meg a maga zártágában, hanem az egyik megtermékenyíti, elmélyíti a másikat, kölcsönösen készítik elő egymásnak a cél eléréséhez vezető utat.

A szerző az anyanyelvi oktatás módját két fejezetben mutatja be. Az I. fejezet a tárgy különálló munkaképeit tárgyalja (munka és irodalmi olvasmány; nyelvápolás és nyelvmegfigyelés; szabad szó- és írásbeli fogalmazás). A II. fejezet a különálló munkaképek szerves egybeolvasztását ismerteti tanítási „egységek” keretében.

A könyv elmélyedő tanulmányozása a hivatásáért lelkesedő tanár számára élményt jelent. Mégis meg kell állapítani, hogy a szerző módszeres elgondolásai súlyos hibában szenvednek. Itt egy istenadta kiváltságos nevelői tehetséggel megáldott tanító megnyilatkozásait olvashatjuk, aki a szó nemes értelmében a tanítás alakító művésze, ezért mutatnak a tanítások egymástól teljesen elütő képet, ami másrészt a gaudigi iskolának minden „sablon elvető” szélsőséges álláspontjának követésében leli magyarázatát. Ezzel szemben a mi felfogásunk az, hogy a tanításnak vannak általános és minden egyes tárgynak különös alapelvei, amelyek nem sablont, hanem rendszert visznek a tanításba. Éppen ezekre az alapelvekre van szüksége a kevésbé tehetséges pedagógusnak, hogy munkája rendszeres és komoly legyen. A teljes szabadság követése legtöbbször a munka elsőkélyesítésével jár.

L. Müller könyve az anyanyelvi oktatás irodalmának eredeti alkotása, egy kiváló tanítói egyéniség megnyilatkozása, ennél fogva nagy haszonnal tanulmányozhatják az anyanyelvi oktatás munkásai.

Szántó Lőrinc.

Surányi Miklós: Egyedül vagyunk. I–III. (Regény gróf Széchenyi Istvánról.) Budapest, 1935. Singer és Wolfner kiadása. (367, 338 és 351 lap.) Ára 15.— P.

A legnagyobb magyarnak egész élete és pályája nemzetnevelői szempontból példaadó jelentőségű. Ő maga munkáiban elszórtan nagyon sok nevelői gondolatot tárt föl kortársai és nemzete előtt, melyeket Imre Sándor foglalt először egységre *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről* c. munkájában 1904-ben. Ezeknek értelmében a nevelés az egyéni és a közösségi követelményeket kielégítő nemzetnevelés. A nevelés célja a nemzet haladása a nemzet

tagjainak lehető tökéletesedésén, személyiségekké, azaz teljesen kifejlett, határozott, tudatos és nemes egyéniségekké válásán keresztül, amit az egyéni és nemzeti önismeret segít elő. Aki mindezt tudja s aki a mindezekkel kapcsolatos magasztos eszmévilágba betekintett, az különösen nagy érdeklődéssel és lelki gyönyörűséggel fogja olvasni Surányi Miklósnak nagy Széchenyi-regényét, az utóbbi éveknek egyik legnagyobbyszerű és pedagógiai értékében is nagyhatású, történeti tárgyú szépirodalmi alkotását.

Pedagógusok számára valóban elsőrangú, az érdeklődést mindvégig lebilincselő olvasmánnyá annak a nagyszerű lelki átalakulásnak és fejlődésnek művészi rajza teszi, melyen át Széchenyi, roppant lelki vívódások és gyötrődések között, szerelmi és politikai konklúziók közepette, a könnyelmű, léha, sőt bűnös mánásifjúból, Stefferlből, lelkének ezer kísértő ördögét leküzdve, önmagával együtt, saját fejlődésével párhuzamban egész nemzetét újjáalakító, komoly és munkás magyar honfi és államférfiú, a legszélesebb látókörű, reformpolitikus, a legnagyobb magyar, de egyúttal a legnagyobb nemzeti mártír is lett. Az önévelésnek oly hatalmas példája ez, melynél nagyszerűbbet, a keresztény világ legnagyobb konvertitáit. Szent Ágostont és Assisi Szent Ferencet sem véve ki, az emberiség történetében sehol sem találunk.

Ez a Széchenyi élete történetében élénk táruuló nagyszerű erkölcsi átalakulás, de egyben legtragikusabb emberi sors, ez a példátlan *egyedüllet*, mely oly sok pedagógiai elemet rejt magában, érthetővé teszi előttünk, amit Arany János költői szépséggel mond, hogy Széchenyi alakjának „nőttön nő tiszta fénye, amint időben, térben távozik“, de egyben azt is, hogy voltaképen sohasem szűnt meg a gondolkodók, politikusok, nemzetgazdák és nevelők érdeklődésének középpontjában állani s életének és sorsának nevelői mozzanataival és értékeivel hatni nemzetére. Azok a körülmények, hogy a világháború utáni években, melyek tragikusan döntők lettek a magyarság sorsára és világpolitikai helyzetére, a szépirodalom is mindinkább megérezte a Széchenyi élete regényében rejlő értékeket s irodalmunk nagyjai, Herczeg Ferenc, Hegedűs Lóránt s most legújabban Surányi Miklós ihletett lélekkel avatták irodalmi alkotásaiknak tárgyává a legnagyobb magyarnak szenvedésekkel teljes lelki életét, még inkább igazolták a pedagógusok meleg érdeklődését Széchenyi iránt.

Amit már Herczeg Ferencnek Széchenyi lelki képét bár epizódyszerűen, de nagy intuícióval megrajzoló színjátékában, „A híd“-ban s Hegedűs Lórántnak „Gróf Széchenyi István regénye és éjszakája“ c. szívbemarkoló regényes könyvében megéreztünk, az még inkább világossá lett előttünk Surányi Miklós művészi alkotásának, e nem csupán regényes életrajznak, hanem valódi, klasszikus értelemben vett történeti regénynek elolvasása után, hogy nem pusztán a száraz adatok, melyekkel Széchenyi életének külső eseményei szolgálnak, sőt még a lelkének legtitkosabb redőit föltáró naplói sem, hanem Széchenyi nagy és mégis subtilis lelkének intuitív módon megérezett egész materiája az, melyből a legnagyobb magyarról szóló igazi történeti regény fölépíthető. Surányit a lélek érdekli, mi történt lelkével és lelkében a napóleoni háborúk után a tulajdonképeni életbe való klagenfurti elindulása és a döblingi postakocsi elindulása között. Ez a lélelemző munka azonban a legtisztább pedagógiai tanulmány. Már csak ennek megismerése kedvéért is — ha a regény egyéb művészi szépségeire nem gondolunk, — el kell olvasnia e

regényt minden magyar pedagógusnak, ki a nemzetnevelés eszméi és nagy példái iránt érdeklődéssel és tisztelettel viseltetik.

Gyulai Agost dr.

Illyés Gyula: Puszták népe. (Budapest, 1935. Nyugat-kiadás.)

Műfajilag is érdekes könyv, az önéletrajzi regény és a szociografia sikerült összeházasítása, úgy, hogy egyik összetevő sincs a másik kárára. A puszták népe a pusztákon élő magyarság, a nagy uradalmak jobbágysorsban élő zsellérei, cselédei, béresei, azok, akiktől Illyés elszármazott, de akik nevében most kiáll. Nem részletezzük azt a sok megdöbbenő újat, amit ez a könyv a magyarság önismeretéhez ad, de ismét reámutatunk arra, amit különben Illyés minden sora erősen felébreszt bennünk, arra, hogy a háborúelőtti évek népszínműstílusát felújító gyöngyösbokréta-előadások s a zöldablakos kicsi ház ősös romantikája önámítás csak. Egy ismeretlen Magyarország él körülöttünk, a szűkebb népi Magyarország, melyről ép azok tudnak a legkevesebbet, akik legtöbb jelszót beszélnek róla. Illyés Gyula, aki már verseiben is ennek az ismeretlen Magyarországnak kötelezte el munkásságát, nem agitál, nem panaszkodik; sajátmagáról és rokonairól beszél, egyszerű, keresetlen szavakkal, melyek mögül csak az igazán értők olvassák ki első pillanatban is a nagy stílusművészt. De mi nem is az író akadjuk itt dicsérni s ha el is gyönyörködünk szép muzsikájú mondataiban, úgy érezzük, hogy ez alkalommal fontosabb az, amit mond. A magárahagyatott és sorsán önmagától javítani nem tudó osztály, a puszták népe a maga primitívségében is az egész mai magyarság szimbóluma lehet: sorsán segíteni azonos a magyarság legégetőbb problémáinak megoldásával. Segíteni azonban csak azok tudnak, akik ismerik a tüneteket. Illyés Gyula könyve e segíteni akarók lelkiismeretéhez szól és annak ellenére (vagy talán épen azért), hogy a legmagasabb irodalmat adja, társadalomrajznak is hiteles. Egyes részei tankönyvekbe kíváncznak.

Baróti Dezső dr.

Két új könyv Adyról

Schöpfung Aladár: Ady Endre. Budapest: é. n. Nyugat-kiadás.

Ady Endre: Jólások Magyarországról. Tanulmányok és jegyzetek a magyar sorskérdésről. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: *Féja Géza.* Budapest: 1935. Athenaeum.

Ady helye a magyar irodalomban már meg van határozva s bevalljuk, hogy csak idegenkedve tudunk visszaemlékezni azokra a nagy harcokra, melyek költészete körül lezajlottak. Ma már az egész magyarság drága kincsének vallja őt, egyik legnagyobb költőjének, kinek jóslata beteljesedet: valóban „ifjak szívében él.”

Schöpfung Aladár monográfiája mindenképp sokat adhat azoknak, akik ehhez a titokzatos költészethez közelebb akarnak jutni. Végig kíséri a nagy költő pályájának külső eseményeit, felvázolja azt a társadalmi milieut, melyben ez a költészet kivirágzott, s így közeledik a lényeghez. Különösen finomak azok a részek, hol magának az Ady-versnek szerkezeti, ritmikai sajátosságairól szól. A gazdag Ady-irodalomban mindenképp előkelő helyet foglal el ez a könyv,

melyről maga a szerző mondja, hogy a kortársaknak Adyról való tudatát adja át a következő nemzedéknek. Akik még nem foglalkoztak alakosan Adyval, azoknak különösen ajánlhatjuk Schöpplin könyvet, mert a kérdésről kevés ilyen sokoldalú összefoglaló munkát ismerünk. Bizonyára sokban elő fogja segíteni Ady jobb megértését s ezt nyugodtan írhatjuk le, bár helyenkint úgy éreztük, hogy a hüvösen, előkelő stílusban tartott könyv finom elemzései ellenére sem jut el mindenütt azokhoz a mélységekhez, melyeket Ady megkövetelne.

Féja Géza munkája egész más szempontból érdemel említést. Ady publicisztikai munkáit gyűjti össze s csak ez a gyűjtemény mutatja igazán meg, hogy az, akit általában csak költőnek ismernek, publicistának is milyen nagy volt. Az új kiadásból az a nagy szeretet és aggodás ragadhat magával bennünket, mellyel Ady a magyarság sorkérdései iránt viseltetett s ép a ma is legaktuálisabb sorskérdések iránt. Az érdekesen összeválogatott kötethez Féja Géza írt lírával átfűtött előszót, melyben Adyt, — igen helyesen — mint a mai fiatal magyarság célkitűzéseinek első nagy harcósát mutatja be.

Baróti Dezső dr.

Benedek Marcell: Irodalomesztétika. (Kultúra és Tudomány.) Budapest; 1936. Franklin-Társulat.

Nagyot tévedne az, aki Benedek Marcell könyve mögött olyan értelemben vett esztétikai rendszert keresne, amilyeneket a némétéktől annyira megszoktunk. A cím mintha elhibázott lenne, nem fedi a tartalmat, amit a kis könyvből kapunk, talán nem is irodalomesztétika, a szó szaktudományos értelmében semmiesetre sem az, hanem jól tájékoztató, sok gondolatot ébresztő és szellemes megírása annak, amit egy magasrendű műélvező versről, prózáról, rímről, ritmusról, írói szabadságról és cenzuráról mondhat. Inkább a súlyos dolgokat is könnyedén, minden nagyképűség nélkül elmesélő francia írókkal rokon ez a könyv, mint a rendszeres német esztétikával és ép ezért igazságtalanság lenne eredményeit ez utóbbiak szempontjaival szemlélni. Érdekessége Benedek Marcell munkájának, hogy csak egy kifejezési mód, az irodalmi esztétikáját akarja adni. A korlátozás jogosságán ugyan lehetne vitatkozni, de kétségtelen, hogy így is nagyon sok érdekes dolgot kapunk, az átlagolvasó pedig könnyen belelát azokba a problémákba, melyek érzékeléséhez különben csak alaposabb filozófiai felkészültség után juthatna el. Fokozza a könnyebb megértést, hogy ez az irodalomesztétika mindig konkrét marad, helyenkint úgy érezzük, túlságosan is. A szép problémájánál jobban érdekli az írás és az erkölcs vagy a l'art pour l'art és a tendencia viszonya. Egy olyan magasabbrendű bevezetés az olvasás művészetébe, amit ad s mivel minden sora mögött a világirodalom fölényes ismeretét érezzük, megbízhatunk ebben a bevezetésben. Azokat a fejezeteket, melyeket az irodalmi kifejezés eszközéről, a nyelvről ír, tanáraink a stilisztika tanítása közben is jól felhasználhatnak. (Pl. Irodalmi és köznyelv. A szó helyzeti energiája. A nyelvi fantázia. A ritmus. Vers és próza. Zeneiség. A rím. A szabadvers, stb.) Más részek pedig a poetika tárgykörét érintik. (Pl. Az ihlet, Népköltészet—műköltészet. Élmény és alkotás. Szubjektív, reflexív, objektív líra, stb.) Gazdag bibliográfiát is ka-

punk, melynek anyagából az egyes íróknak az irodalomról tett vallomásaira hívjuk fel a figyelmet. A könyv megjelenésének mindenkép örülhetünk, a szegényes magyar esztétikai irodalomnak még sok ilyen munkára lenne szüksége, sok ilyen jól olvasható könyvre, hogy egyszer már eloszoljanak azok a tévhitek, melyek az irodalom problémáiról a legszélesebb körökben még mindig eleven életet élnek s melyek nagyban hozzájárulnak a magas irodalom népszerűtlenségéhez. Tanárainknak, akiknek egyik legfőbb hivatásuk, hogy az új nemzedéket jó könyvekre neveljék, kevés munkát ajánlhatunk olyan melegen, mint a Benedek Marcellét.

Baróti Dezső dr.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán)

1. *A mozgókép, a rádió és az újság a tanítás szolgálatában.* Kiváló pedagógusok évek óta foglalkoznak azzal, hogy a *mozgóképet* a tanítás szolgálatába állítsák. Nemzetközi kongresszusokon összeseregett szakemberek és pedagógusok 1927-ben Bázelen, 1928-ban Hágában, 1931-ben Bécsben és 1934-ben Rómában tanácskoztak a megoldás lehetőségeiről. Főképpen a filmek tűzveszélyes volta okozta a nehézséget. A nitrocellulózéból készült film könnyen gyullad, igen gyorsan ég el, miközben nagymennyiségű gázt fejleszt. Kezelésükhöz feltétlenül tűzmentes helyről kellett gondoskodni és olyan tűzrendészeti intézkedéseket tettek szükségessé, amelyeknek az iskolák nem tudtak eleget tenni. A mai filmek már tiszta cellulózéból készülnek, ezek nem égnék rohamosabban, mint a vastag papír és így a nagyobb tűzveszély megszűnt. Minden különösebb rendszabály nélkül lehet azokat szállítani és elraktározni és rendőri beavatkozás nélkül lehet azokat bármely tanteremben vetíteni. Másik fontos kérdés a filmek szélessége. A mozgósínházakban használt filmek szélessége 35 mm, míg az iskolai célokra készültek 16 mm szélesek, sőt Németországban készülnek 8 mm széles filmek is. Ennek nagy előnye, hogy súlyuk lényegesen kisebb. A 16 mm széles film 100 méter hosszúságban annyi képet tartalmaz, mint a normálfilm 250 méteren. Ennyi képnek a súlya a keskeny filmen 350 g, míg a normál filmen 2.1 kg, ami egymagában is igazolja, milyen fontos a film szélességének a kérdése az iskola szempontjából. De más előnyei is vannak a keskeny filmnek. Az ehhez használható gép súlya mindössze 4 és fél kg, tehát a szállítása nem okoz nehézséget. Az áramszükséglet is lényegesen kevesebb, mint a normálfilmnél, mert bármely 6 ampérre biztosított kontaktusba bekapcsolható, míg a normálfilm 10 ampért kíván.

A legnagyobb nehézség mindenütt a szükséges költségek előteremtése. Németországban e célra minden tanulótól negyedévenként 20 fillért szednek.

Genfben tervezik, hogy az oktatófilmek szállítására a tagállamoknál vámentességet biztosítanak, hogy így a nemzetközi filmeserét lehetővé tegyék. A népszövetség az oktatófilmek ellenőrzésére nemzetközi oktatófilm intézetet alapított (Institut International du Cinématographe Éducatif) és csak azok

a filmek részesülnek az említett vámkedvezményben, amelyek ezen intézet ellenőrzésén mentek keresztül.

Ma már minden kultúrállam készít oktatófilmeket. A legtökéletesebbeket a franciák gyártják külön az elemi és külön a középiskolák használatára és lehetőleg minden tantárgyra. A német oktatófilm vezetőségének jelentése szerint Németország eddig 3400 gépet juttatott az iskoláknak. 121 film készült, amiről 9270 keskeny filmmásolatot vettek iskolai használatra. A filmek között szerepelnek: a szénbányászat; az üveggyártás; a vasgyártás; a gázgyártás; a cserebogár, a borsó fejlődése és szaporítása; dohánytermesztés; a csecsemő-ápolás; német kultúrmunka Kamerunban; halászat a tengeren; védőalak és védőszín az állatvilágban; apály és dagály, stb.

A film után most a rádió is bebocsátást követel az iskolába. Lengyelországban komoly kísérletek történnek arra nézve, miként lehetne a rádiót a tanításnál felhasználni. Habár azt tapasztalják, hogy a rádió felhasználása kikapcsol minden modern tanítási elvet, így nem engedi érvényesülni az öntevékenységet sem, mégis különösen az idegen nyelv tanításánál igen jó szolgálatot tesz az iskolai oktatásnak. Az idegen nyelv tanítása közben a tanulók nagy érdeklődéssel hallgatják a nyelvet a megfelelő országból és ez igen hasznosan egészíti ki a rendes tanítást. Az angol és az amerikai iskolákban iparkodnak a rádiót az iskolai oktatásnál hasznosítani.

Az újságnak a tanítás céljaira való felhasználása nem új gondolat. Németországban már a 17-ik században vannak rendelkezések, melyek az újságnak az iskolai tanításnál való felhasználásáról intézkednek. Nálunk a Rátio Educationis a középiskola tárgyai közé tervezte az újságolvasást, mert az újság a polgári életben enm csekély hatással van a művelődésre és nagy haszonnal jár annak ismerete, ami a világ különböző részeiben nap-nap után történik. Azóta is minden kultúrállamban napirenden tartották a kérdést, igaz sikerrel azonban sehol sem járt a törekvés, az újság nem tudott tért hódítani az iskolában. Az iskola még ma is semlegesen, ha nem ellenségesen áll az újsággal szemben.

Az új reformtörekvések, hogy a tanítás lehetőleg aktuális legyen, hogy az ismeretek minél inkább az öntevékenység útján jussanak a tanulóhoz, sok országban ismét az újságolvasásra irányította a modern pedagógia figyelmét, melynek kiváló szerepet szánt a tanításban. Az angol, amerikai és dán iskolák teljes mértékben iparkodnak kihasználni az újság közleményeit. Az itt szerzett tapasztalatok igazolják, hogy a helyesen kiválasztott hírlapi cikkek és hírek nagy mértékben hozzájárulnak a tananyag sikeres feldolgozásához, kiegészítéséhez és főként elmélyítéséhez. Ami nem kevésbé fontos, beviszi a most zajló életet a tanításba. A tanuló ezen anyag iránt jobban érdeklődik, mint a tankönyvből nyújtott anyag iránt. Az újság a mai idők leghatalmasabb nevelő eszköze és kultúrtényezője, ezt nem lehet elvonni az iskolától.

(Zeitschrift für Phisikalischen und Chemischen Unterricht.)

2. Az olasz-abesszin ellentét. A Neue Bahnen német tanügyi folyóirat érdekes geopolitikai tanítást közöl erről a nagyon aktuális problémáról. A tanítást megelőzőleg a tanulók átvették Abesszinia földrajzát és egy képes fo-

lyóiratnak illusztrált cikke alapján Abesszínia történelmét. A tanítás alapját újságcikkek képezik. Egy újságcikkből megállapították, hogy harc megindítója a következő eset volt: Ual-Ual község közelében 1934. december 5-én egy angol—abesszin határmegállapító bizottság olasz katonai csapattal találkozott. Az angolok azonnal visszavonultak, ellenben az abesszinek tüzeltek az olaszokra ami azután mindkét félnél halottakat és sebesülteket eredményezett. Habár Ual-Ual község abesszin területen fekszik, az olaszok elégtételt követeltek Abessziniától és követelték:

- a) a rabszolgaság megszüntetését;
- b) Abesszinia katonai megszállását;
- c) az abesszin síkság elfoglalását;
- d) Habesch tartomány Itália fennhatósága alá helyezését.

A követelésekből megállapítják, hogy Olaszország afrikai gyarmatot akar, aminek Afrika utolsó önálló állama, Abesszinia esne áldozatul. Most keresik az okokat, mi indítja Olaszországot, hogy Abessziniában területeket akar hódítani? Megállapítják Olaszország népsűrűségét, a már-már lehetetlen térhiányt, az olasz ifjúság elhelyezkedésének lehetetlenségét, stb.

Az újságcikkekből megállapítják a népszövetség magatartását. A népszövetség szabályainak 11-ik §-a az indokolatlan háború elhárítását teszi feladattá. Ha a háborút másképp megakadályozni nem tudja, akkor köteles az indokolatlan háborút megindító állam ellen rendszabályokat foganatosítani. Itt rátér az angol—francia ellentétre. Anglia követeli a rendszabályok legszigorúbb alkalmazását, Franciaország ellenzi. Más államok meg sem szavazták az alkalmazandó rendszabályokat Olaszország ellen, közöttük Magyarország is. Angliának nagy érdekei vannak Afrikában és így Abessziniában is, különösen a Kék-Nilus folyamvidékén és a Tana-tó körül. Angliának egyiptomi birtokait ezen vizek tömegei termékenyítik. De a Nilus folyam vizei termékenyítik Szudánban az angol pamuttelepeket is. Akinek kezében van Abesszinia, a zrendelkezik a Nilus egész folyamterületével. De félti Anglia Olaszországtól a Kap-Kairó között tervezett vasutat is. Olaszország uralma Abessziniában a vasút kieépítését megnehezítené, esetleg lehetetlenné tehetné. Ezzel megértik a tanulók, miért ellenzi Anglia Olaszország uralmát Abessziniában és miért akarta a háború folytatását lehetetlenné tenni. Az azután a mai német gondolkodásra mutat, hogy a tanítás rátér a népszövetség tehetetlenségére is.

Az újságcikkek rámutatnak a többi állam magatartására is. Miért nem szavazták meg Ausztria és Magyarország az Olaszország ellen alkalmazandó rendszabályokat? Újságcikkek alapján kísérik végig a különféle államok magatartását és a tanulók betekintést nyernek az összebonyolított világpolitikai viszonyokba.

Mennyi földrajzi, közgazdasági fogalom tisztázására vezet ez a tanítás. Igen gyakran maguk a tanulók hozzák az újsághíreket, vagy a tanár előre felhívja a tanulók figyelmét valamely eseményre. Mennyi érdeklődéssel keresik a tanulók a híreket az újságban, hogy minél bővebb anyaggal jöhessenek az iskolába. A tanuló emellett megtanulja, hogyan kell gondolkodva, kritikai szemmel újságot olvasni, ami ennek a tanításnak nem jelentéktelen mellék-eredménye.

3. Amerikai nevelésügy. Az Északamerikai Egyesült-Államok szövetségi alkotmánya az oktatásügyet a 48 tagállam saját hatáskörébe utalja. Azért egységes amerikai nevelésügyről beszélni nem lehet. De bizonyos egységes törekvések megállapíthatók, amelyek a nevelés egységes céljából, valamint az amerikai tanítóóság egyirányú törekvéseiből folynak.

Természetesen az amerikai államok is szenvedik az egész világon érezhető rossz közgazdasági viszonyokat. Ez az iskolaügyben is észrevehető. Az iskolák költségvetése, a tanítók létszáma, sőt a tanítók illetéke is többszöri csökkentésnek volt kitéve az utolsó években.

Az amerikai nevelésügy közigazgatásának legjellemzőbb vonása, hogy minden irányítás és ellenőrzés a polgárság kezében összpontosul. Az utolsó években az iskola iránti érdeklődés az iskolán kívüli társadalomban igen erősen emelkedett. Különbféle egyesületek és főként az iskolába járó gyermekek szüleinek egyesülései jótékony hatással érdeklődtek az iskola iránt. A tanítóóság a legmostohább viszonyok között tapasztalta, milyen előnyös az iskolára nézve az iskola és polgári társadalom között kifejlődött szoros viszony és maga is azon dolgozik, hogy minél szélesebb körök érdeklődését bevonja az iskolába. Ez annál inkább az iskola érdeke, mert az iskolai terheknek mintegy 75%-át a helyi közigazgatás viseli és csak közel 25%-át kapják hozzájárulás címén az államtól.

A társadalomnak a nevelésügy igazgatásába való bekapcsolását az amerikai tanítóóság fontosnak tartja, mert a nevelés messze túlterjed az iskola épületén kívül. Akik az ifjúságot a nemzetnek akarják nevelni, kénytelenek figyelmüket a gyermek egész környezetére kiterjeszteni, melyben a gyermek fejlődik. Ez a környezet sokszor olyan befolyást gyakorol, ami az iskola munkáját bénítja. Az iskola nevelői munkája csak akkor von biztosítva, ha a gyermek környezete is ugyanazon cél felé törekszik. A közönségnek az iskolával való kapcsolata folytán, Amerika közönsége tudatában van az iskolán kívüli nevelés nagy fontosságának. A mult tanévben sok helyes intézkedés történt a gyermek iskolán kívüli szabad idejének betöltésére és főként játékaiknak alakulására. Sok alkalom van, ahol a közönséget kioktatják az iskolán kívüli nevelés mikéntjére. A felnőttek kezdik megszokni, hogy minden a gyermek előtt tett kijelentésüknél megfontolják, hogy milyen hatással lehet az a gyermek nevelésére.

Az iskolaköteles kor általában a 6-ik életévvel kezdődik és a 14-ikkel végződik. Számos államban emelték a mult évben ezt a határt a 16-ik, sőt egyes államokban erős a mozgalom, hogy az iskolaköteles kort a 18-ik életévig emeljék.

Ugy az amerikai tanítóóság, valamint az iskolán kívüli egyesülések arra törekzenek, hogy az ifjúság jellemnevelésére több gondot fordítsanak, mint eddig. A cél elérésére alkalmazandó eljárásokat keresik. Vannak, akik didaktikai hatásokkal gondolnak célhoz jutni. Mások azon a véleményen vannak, hogy az ifjúság jelleme csak erre irányuló tevékenységgel fejlődhetik. Ezek a tanulót minél gyakrabban szociális tevékenységbe vonják be. Egyes iskolák az ifjúsági vöröskereszt szociális munkaprogramjától, a fiúk és leányok cserkészettétől várnak jótékony hatást.

A testi nevelésre is nagyobb gondot fordítanak. A legtöbb iskola az arra

szorult tanulókat ebéddel is ellátja. Gondoskodtak a tanulók orvosi és fogorvosi ellátásáról. Az iskolákban leginkább a könnyű atlétikát űzik, ebben részt vesznek úgy a gyengébb testalkatú gyermekek, mint a született atléták is.

Nagy szerepet játszik a tanításnál a rádió és a film. Vannak iskolák, ahol e két technikai eszköz egész rendszeresen szerepel a tanmenetben. Az Egyesült-Államokban már több százezer méter a gyártott oktató film hossza.

Említésre méltók a múlt évben rendszeresített és a felnőttek oktatását célzó esti megbeszélések. Ezeken bizonyos napi problémák kerülnek megbeszélésre, céljuk, hogy ezek a problémák minél szélesebb körben érthetőkké váljanak. A vélemények itt szabadon juthatnak kifejezésre, igen udvarias hang uralkodik, még olyankor is, amikor ellentétes vélemények kerülnek szembe egymással.

Végül a legtöbb állam az iskolából kikerült munkanélküli ifjúságnak munkatáborokat létesített, ahol az ifjúságnak úgy testi, mint szellemi fejlődéséről is gondoskodnak.

(Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.)

4. A lengyel közoktatás reformja. Lengyelország az 1932-ben megalkotott törvénnyel egész közoktatását újra szervezte. A törvény legjellemzőbb intézkedése, hogy a hat éves elemi iskola elvégzését mindenkire nézve kötelezővé tette, tehát azokra nézve is, akik az elemi iskola elvégzése után középiskolában folytatják tanulmányaikat. Így minden lengyel polgár részesévé lesz annak a nemzeti szellemnek, melynek a hat osztályú népiskola a megalapozója. A középiskola 5 évfolyamos, ahova az elemi iskola hat évfolyamát sikerrel végzett tanulókat veszik föl. Vannak nyolc osztályú középiskolák is, ezeknek alsó 3 osztály a teljesen azonos az elemi iskola három felső osztályával.

Az iskola legfőbb feladata a törvény szerint, hogy vallás-erkölcsi szellemen kötelességtudó, tevékeny polgárokat neveljen. Ennek megfelelően a tanítás módja az öntevékenységen, a tanulók kezdeményezésén és az ellenőrzött szabadság gondolatán épül föl.

A tanítóképzés is 5 évfolyamos volt, mint a középiskola. A középiskolával teljesen egyenrangú tanítóképzőbe is hat osztályú elemi iskolát végzett tanulókat vettek föl. A folyó iskolai évvel az öt évfolyam tanítóképző megszűnik és a jövő évben megnyílik a 3 évfolyamos pedagógiai főiskola, ahova a középiskola elvégzése után iratkozhatnak be a hallgatók. Így tehát a tanítói képesítés megszerzéséhez 14 évi tanulmány szükséges.

5. A Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (Bureau International d'Education), amely Genfben a népszövetség védnöksége alatt működik, 446 oldalon adta ki harmadik évkönyvét, mely 47 állam jelentését tartalmazza, a közoktatás fejlődéséről az 1933/34. tanévben. Az évkönyv adatokat közöl az államok tanügyi költségeiről, a különféle iskolafajok tanítóinak fizetéséről, iskolafajok szerint részletezve a tanítók és tanulók statisztikájáról, továbbá a művelődési viszonyok igazgatásáról, szervezetéről. A kötetből kitűnik, hogy habár az iskolai költségvetéseket a gazdasági krízis még mindig erősen befolyásolja, de a múlthoz képest bizonyos javulás tapasztalható. Az egyes államok jelentéseiből kitűnik, hogy a pedagógia fejlődésének irányára milyen nagy befolyása van az államok politikai, szociális és gazdasági mozgalmainak. Mivel a legtöbb államban igen viharosak a politikai viszonyok, az iskola terén is min-

denütt lázas reformmunka folyik. A legfeltűnőbb mozgalom az iskolakötelezettség kiterjesztése. Amerika egyes államaiban 18 éves korig tervezik az emelést, amivel a munkapiacot kívánják tehermentesíteni. Angliában most fekszik a képviselőház előtt az új törvényjavaslat, amely a tankötelezettséget egy évvel emeli. A német Landjahr, amely a 8 elemi osztályt végzett tanulókat egy évre falusi táborba kötelezi, szintén ezt a célt szolgálja. A népiskolai tanulók emelkedtek Olaszországban, ahol 2000 új népiskolát állítottak és Romániában, ahol a tanítók számát 6000-rel emelték. Sok helyen állították az iskolát új politikai irány szolgálatába. Ez a törekvés különösen szembetűnő Németországban, Olaszországban, Lengyelországban, Írországban, Argentínában és Japánban. Több országban új tanítási módszerek terjednek az iskolákban. Lengyelországban az új közoktatási törvény kötelezővé teszi az öntevékenységet és önkormányzatot az iskolákban. A tantervek igen lényeges változáson mentek keresztül Németországban, Olaszországban, Finnországban, Csehországban, Magyarországon, Angliában és Belgiumban. Minden országban nagyobb súlyt helyeznek a testi nevelésre, hogy ezzel az ifjúság akaratát formálják és erősítsék.

6. A szabadlevegős iskolák I. évi július 18-tól 23-ig tartják harmadik kongresszusukat Hannoverben. A kongresszusokon érdeklődő orvosok és pedagógusok vesznek részt. A cél megállapítani, hogy az iskolába járó beteg gyermekek gyógyulását minő hygiéniai intézkedésekkel lehetne előmozdítani. Az első kongresszuson a legsúlyosabb betegségben: tuberkulózisban, angolkórban, általános testi gyengeségben szenvedő gyermekekről tárgyaltak és pedig úgy orvosi, mint pedagógiai szempontból. Megállapították, hogy tartós javulás csak úgy várható, ha a tanítás föltétlen egészséges környezetben nevelői hatásokkal történik. A gyermekben fel kell kelteni a szükséges szellemi erőket egészségük fenntartásához, nevelő oktatással a gyermek munkaörömét kell fejleszteni és ébren kell benne tartani a saját egészségeért való felelősségtudatot. Megállapították, hogy a szabadlevegős iskolák részére külön tanítóképzésről kell gondoskodni, mert az ilyen iskolát nem lehet szabad levegőre kivonult rendes iskolának tekinteni. Az ilyen iskola tanítójának testileg és lelkileg meg kell felelnie azoknak a fokozott feladatoknak, amelyek a tanítóra ezekben az iskolákban várnak. A nehezebben nevelhető beteg gyermekek, a szabadban nehezebb a fegyelemtartás, nehezebb a figyelem egy irányba való koncentrálása is, mindez súlyos feladatot ró a tanítóra.

7. Hírek. Franciaországban minden fajta iskolába be akarják vezetni a naponkénti tornaórát.

*

Londonban a kereskedők olyan iskolát létesítettek, ahol a tananyagot hat nyelven tanítják. Az alapítók így remélik, hogy a tanulók ezeket a nyelveket teljes mértékben elsajátítják. A tanterv olyan, hogy pl. a számtant hétfőn angol, kedden francia, szerdán német, csütörtökön olasz, pénteken orosz és szombaton spanyol nyelven tanulják.

*

A jugoszláv közoktatásügyi miniszter tankönyv monopóliumot tervez. Ennek hatása alatt Belgrádban ez év januárjában nagy kongresszus volt, melyen részt vettek a könyvkereskedők érdekegyesülete, a nyomdai munkások

szövetsége, a belgrádi kereskedelmi és iparkmara, a jugoszláv tanítók szövetsége. A kongresszus egyhangúan a monopólium ellen foglalt állást. Kimutatták, minő hátrányokkal járna a monopólium úgy a magángazdaságra, mint az államra is. A magánnyomdákban alkalmazott munkások nagy része munkanélkülivé válna; az állam adókban 50 millió dinárt veszítené. A tanítók pedagógiai szempontokat hangoztattak a monopólium ellen. Memorandumot szerkesztettek, melyben kéri a minisztert, hogy kulturális, pedagógiai, szociális és közgazdasági okokból ejtse el a monopólium gondolatát.

*

Jugoszláviában 1,388.498 tanuló jár a népiskolákba, akiket 23.159 tanító tanít. A tanulók 80%-a falusi és csak 20%-a városi gyermek. Ellenben a középiskolai tanulók 90%-a városi és csak 10%-a falusi. Nagyon kedvezőtlen a tanítók és tanulók közötti számviszony. Átlag 59.9 tanuló jut egy tanítóra. Míg Ausztriában 26, Bulgáriában 36, Romániában 45, Magyarországon 47. Legkedvezőbbek a viszonyok Belgrádban, ahol 42.4 tanuló jut egy tanítóra. Ezzel szemben a kopauniki körületben van olyan iskola, ahol egy tanító, egy tanteremben tanít 5 osztályba osztva 386 gyermeket.

*

A román kultuszminiszter rendeletet intézett a tanfelügyelőkhez, hogy szigorúan ellenőrizzék a középiskolai tanulók katonai előképzését. Az egyetemre senkit sem vesznek föl, aki ki nem mutatja, hogy korának megfelelő katonai előképzésben részesült.

*

Csehszlovákiában 1936. szeptember 1-ével az elemi iskolai, valamint a polgári iskolai tanítóképesítő vizsgálatoknál új rend lép életbe. Az elemi iskolai tanítóképesítő vizsgálatokat lényegesen egyszerűsítik. Ezután nem az egyes tárgyak anyaga lesz a vizsgálat tárgya, hanem a vizsga pedagógiai, vagy didaktikai téma fejtegetéséből fog állani. Olyan alapos pedagógiai vizsgát kívánnak, hogy a későbbi polgári iskolai tanári vizsgálatnál pedagógiából már nem kívánnak újabb vizsgát. A polgári iskolai képesítő vizsgálaton az írásbeli ezentul nem házi dolgozat, hanem zárthelyi. A szakvizsgálat négy csoportból történhetik: a) nyelv-történeti szakcsoport (tanítási nyelv, földrajz, történet); b) matematika-természettudományi szakcsoport (matematika, természetrajz, fizika, kémia); c) matematikai-technikai szakcsoport (matematika, rajz, szépírás, ábrázoló geometria); d) tanítási nyelv, egy idegen nyelv, testnevelés.

*

Ausztriában most kaptak új tantervet a középiskolák is. A középiskolának két nagy típusa van; a gimnázium, ide számítják a reálgimnáziumot is, amely a gimnáziumtól csak abban különbözik, hogy a görög helyett modern nyelvet tanítanak; a reáliskolák. Az új tanterv legfontosabb intézkedése, hogy a gimnáziumba bevezettek egy modern nyelvet, a reálgimnáziumba egy második modern nyelvet. Újítás az is, hogy a modern nyelv tanítása már az első osztálytól kezdődik. Az idegen nyelvek: a gimnázium első osztályában angol, francia, vagy olasz; a reálgimnázium I. osztályától latin, III. osztálytól angol, az V. osztálytól francia, vagy olasz. A reáliskolában az I. osztálytól francia, vagy olasz, az V. osztálytól angol; a leánylyceumban az I. osztálytól francia, vagy olasz, a III. osztálytól angol.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE

Pedagógiai Szeminárium f. évi április havi számában *Galamb Ödön dr.: Gyorsírás és helyesírás* c. értekezésében azt a kérdést vizsgálja, hogy az új írásrendszer megtanulása mennyire van befolyással a tanulók helyesírási készségére. Vannak, akik azt állítják, hogy a gyorsírás rossz helyesírást tanít, viszont a cikkíró gondos fejtegetéseiben megállapítja, hogy a gyorsírást tanuló növendékek helyesírása általában jobb a gyorsírást nem tanuló tanulók helyesírásánál. Igen meleg érdeklődésre tarthat számot *Szilády Zoltán dr.-nak: Iskolai kirándulás a természetrajztanítás szolgálatában* c. tanulmánya, melyben a kirándulások pedagógiai jelentőségével és vezetésével kapcsolatban tár fel igen tanulságos szempontokat. *Strömpl Gábor dr.,* a főváros látkörébe eső pilisi hegykoszorúban fekvő *Dobogókő*t ismerteti színes leírásban. A kirándulásokat vezetők jól értékesíthetik az itt közölt adatokat és tapasztalatokat. *Gárdonyi Albert dr.: Budapest városrészeinek története* című sorozatos tanulmányának 5. részében most a *Belváros* történelmi adatait közli. A folyóirat további részét a Mintatanítások, Könyv- és folyóiratszemle rovatok töltik ki. A könyvismertetések közül kiemeljük *Dékány István dr.-nak: Pedagógiai elvek* c. könyvéről közölt ismertetést. A folyóirat Szemináriumi Élet rovata ez alkalommal a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Budapest székesfőváros lakóhelyismereti gyűjteményét írja le. Végül Nyireő Éva: A fővárosi Pedagógiai Könyvtár utolsó 10 esztendejéről ad rövid beszámolót. A könyvtárnak, amely 1925-ben 6000 kötetrel indult meg, ma már 120.000 kötete van.

A folyóirat május havi számában *Buchard-Béla*váry *Erzsébet: Montessori-módszer és tanmenet* c. cikkében Montessori didaktikai rendszerének néhány jellegzetes vonását ismerteti. *Noszlopi László dr.: A polgári iskola problémája* c. cikkében sok értékes és helyes megállapítást közöl anélkül azonban, hogy a polgári iskola bonyolult kérdését minden oldalról megvilágította volna. *Olasz Péter S. J. dr.: A diákszerellem és jelentősége* címen írt nagyobb pedagógiai lélektani tanulmányt, *Gárdonyi Albert dr.: Budapest városrészeinek története* c. tanulmányának 6. részében a *Vár* történetét ismerteti. Budapest székesfőváros pedagógusai részére ezek az összefoglaló tanulmányok épen a földrajz és történelem tanításával kapcsolatban felbecsülhetetlen értéket jelentenek. A Könyv- és Folyóiratszemle rovatból kiemeljük *Marczell Mihály dr.-nak: A nevelés alapvonalai* (A bontakozó élet VI. kötete) c. művéről, *Dr. Dékány Istvánnak: Történelmi kultúra útja* (köziskolai történettanítás), *Szűcs Lajos: Tájékoztató a terepen — vázlatkészítés* (futólagos felmérés) c. műveikről írt ismertetéseket. A Szemináriumi Élet rovat ez alkalommal a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium munkáltató (szlőjd) tanfolyamának szervezetét és munkaprogramját ismerteti.

Az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny f. évi április havi számában *dr. Karl János: Az osztrák középiskola* c. tanulmányában az 1935. év őszén életbelépett új osztrák középiskolai tanterv célkitűzéseit, keretét és tartalmát ismerteti. Megállapítja, hogy míg az 1927. évi régi középiskola tanításában a módszer új eszméi nyertek érvényesülést, addig az új középiskola

a nemzetnevelés problémáit tolja előtérbe. *Dr. Ember István: Budapest történettanításunkban* c. cikkében főleg művészettörténeti szempontból közöl igen értékes adatokat székesfővárosunk történetéhez. *Dr. Fest Sándor: Az angol irodalom tanítása középiskoláinkban* címen közli e tárgy tanításánál fölmerülő lényegesebb kérdésekre vonatkozó szempontjait. *Dr. Gáspár Pál: Néhány szó az osztályozásról* c. közleményében közölt adatok világosan bizonyítják, hogy az osztályozás mai formájában igen sok oldalról megtámadható kényes probléma. A következő cikkben: *vitéz Fehérváry Dezső: Melyik osztályban olvasuk Toldit, illetőleg a Toldi-trilógiát* címen értekezik, egyben ismerteti a középiskolai egységes alsó tagozat nagyobb olvasmányainak tervezetét.

A folyóirat május havi számában *dr. Hári Ferenc: A német nevelés és oktatás új szempontjai* címen a nemzeti szocialista Németország nevelési rendszerének alapelveit ismerteti, mely lényegében három pont körül csoportosul: 1. ellát a szükséges technikai ismeretekkel; 2. akarati és jellemképzést nyújt; 3. a közösség világképét az egyedbe plántálja. *Arató István: Élet és munka a szaktermes középiskolában* c. értekezésében a községi ág. h. ev. leányliceum milliő-iskolaszerű berendezéseinek külső feltételeit tárja fel. *Bónisné dr. Wallon Emma: A művészettörténet tanításának jelentősége és módszere a középiskolákban* c. tanulmányában a művészettörténet tanításához nyújt igen értékes módszertani szempontokat. A folyóirat többi kisebb tanulmányai közül kiemeljük *Sipos Lajosnak: A tanárok továbbképzése Franciaországban* c. ismertetését. A folyóirat kegyeletes szavakkal búcsúzik el a középiskolai tanárság halottjától: *Dr. Erődy-Harrach Béla (1846—1936.)* ny. tankerületi kir. főigazgatótól, a jeles pedagógustól és kultúrpolitikustól.

Magyar Középiskola folyó évi április havi számában: *Dr. Várkonyi Hildebrand: Az alázatosság új pedagógiája* c. finom lélektani analízissel megírt tanulmányát folytatja. Értékes módszertani problémákat fejteget *Kallós Ede: Ssökevényes elemek latin nyelvtanításunkban* c. értekezésében, míg *Bodnár Lajos: Módszeres megjegyzések a földrajz tanításához* címen írt cikkében a rajzoltató földrajztanítás szempontjait tárgyalja. Igen értékes a folyóirat *Pedagógiai Szemle* rovata, mely a hazai és külföldi pedagógiai lapok néhány fontosabb tanulmányának rövid tartalmát ismerteti. A könyvismertetésekből kiemeljük *Dr. Domokos Lászlóné és Blaskovich Edith dr.: Az alkotó munka az új iskolában* c. és *dr. Krammer Jenőnek: A szlovenszkói magyar serdülők lelki világa* c. könyvekről közölt ismertetéseket.

A folyóirat május havi számában *dr. Várkonyi Hildebrand: Az alázatosság új pedagógiája* c. tanulmányának harmadik részében Buytendijk-nak az alázatosság pedagógiájából folyó neveléstudományi következtetéseit elemzi; ez alkalommal a jellemnevelésről, a didaktikai materializmusról és formalizmusról, egyéni tanítás és osztályrendszer, az iskolai munka és a növendék szabad tevékenységének viszonya, az érzéki megfigyelés gyakorlása c. problémáknak elemzését adja. *Simon Károly: Az osztályfőnöki óra* c. értekezésében azokat az észrevételeket, tanulságokat és kívánságokat közli, melyek ennek a nevelő tárgynak egyévi tanítása után felmerültek. *Dr. Kürti Menyhért: Időszerű nevelési problémák az új gimnáziumban* c. értekezésében az új gimnáziumi tantervvel kapcsolatban felmerült három fontos nevelési kérdéshez

fűz értékes megállapításokat. Ezek a problémák az osztályfőnöki óra, a lélek-
képzés s jellemnevelés a tanításban és a munkáltató tanítás a gimnáziumban.
Örvendünk, hogy az illusztris szerző megállapítja, hogy az új gimnáziumi
tantervhez fűzött utasításokban már tényleg érvényesülnek azok a „pompás”
utasítások, melyekre éppen e folyóirat szerkesztőjének: *A cselekvő iskola né-
hány gyakorlati problémája* c. tanulmánya (szerinte túlzott idealizmussal) is
rámutat. Meg kell jegyeznünk, hogy mi az új középiskolai tantervben az önte-
vékenységi elv érvényesítésének módjával és mértékével teljes mértékben meg-
vagyunk elégedve, s valóban mi sem kívánunk többet a cselekvés iskolájától,
mint azt, hogy az általunk is propagált elvek a középiskolákban a tanárok lel-
kes munkáján át az új tanterv szellemében tényleg megvalósuljanak. Meg-
kell azonban állapítanunk, hogy a mi tanulmányunkért csak akkor állhatunk
jót, ha azt összefüggő szellemében és egységes konstrukciójában tekintjük át,
mert bizonyos, hogy a tanulmányból idézett egyes markánsabb kifejezések még
nem mutatják meg ennek a cikknek igazi arculatát.

Magyar Tanítóképző f. évi április havi számában *dr. Tóth Antal: Társas-
lénnyé fejlődés az ifjúkor kezdetéig* című jeles pedagógiai tanulmányának be-
fejező részét adja. *Dr. Prohaska Ferenc: A hazai földrajz tanítása* c. meto-
dikai dolgozatát fejezi be. A gondos módszertani tanulmány széleskörű per-
spektívával s a kérdésre vonatkozó irodalom teljes ismeretében van megírva.
A földrajztanárok tényleg vezető kalauznak tekinthetők az itt lefektetett elve-
ket és szempontokat. Szerettük volna azonban olvasni azt is, hogy a szerző
a probléma tárgyalásával kapcsolatban felemlíti Kendorff Károly: *A földrajz
oktatás a cselekvőiskolában* c. jeles művet is, mert lehetetlennek tartjuk, hogy
a cikk írója ez alapvető művet ne ismerné.

A folyóirat májusi számában *Móczár Miklósnak: Az állattan és földtan
tanítása a tanító (nő) -képző intézetben* c., továbbá *B. Braun Angélnak: La-
kóhelyismertetés a VII. kerületi állami tanítónőképző intézetben* c. nagyobb
módszertani tanulmányait hozza. Mind a két tanulmány igen értékesen csat-
lakozik hozzá a tanítóképzői módszertani irodalom eddigi jeles alkotásaihoz.

Németh Sándor: Dálnoki Miklós Gergelynek, a tanítóképző intézeti ta-
nárság jeles férfiának nekrológját adja.

Az irodalmi rovatból kiemeljük *Erdélyi Olgának: Weszeli Ödön: A kor-
szerű nevelés alapelvei* c. művéről írt részletes ismertetését.

Kratofil Dezső.

Földrajzi Szeminárium. I. évf. Szeged, 1935/36. 1—5. szám.

Ezen a címen Wagner Richárd szerkesztésében egy új földrajzi folyóirat
indult meg. Célkitűzéseiben a „földrajztudomány, a magyar földrajztanárok és
tanárjelöltek érdekeit kívánja szolgálni.” Evégett a földrajz tudományába,
gyakorlati kérdéseibe és didaktikájába vágó értekezéseket, cikkeket közöl. A
fiatalos lendülettel indult, tartalmában és kiállításában máris szép fejlődést
mutató szaklapban sok olyan cikket látunk, melyek a munkatársak egyetemi
és gyakorlati kutatómunkájából nőtt ki s melyekből a tudományos irányú
munka kiszélesedése sok ösztökélést, értékes indítékot nyerhet s reátereli a
különböző állomásokon működő tanárok figyelmét hasonló, megoldásra alkal-

mas problémákra, mely kérdések kutatásából a környék tanulmányozás, a szülőföld- és lakóhelyismeret jobb felkarolása fejlődhetik ki. Ebből pedig a tárgy pedagógiája is való értékeket meríthet. Íróik: *Wagner Richárd, Aldobolyi Nagy Miklós, Nagy Júlia, Hinel Károly, Bona Imre, Budai Kálmán, Korlát Pál, Horváth Andor, Bacsó Nándor, Bálint Sándor, V. Zerinváry Szilárd.* — Különös figyelemmel kísérjük a földrajztanítás módszerével foglalkozó elméleti és gyakorlati irányú cikkeket: *Aldobolyi Nagy Miklós: Gondolkodásmód és földrajztanítás, Márton György: Hogyan tanítsuk a földrajzt, Szalkay Zoltán: A munkaiskola elve a földrajzoktatásban, Németh István: Földrajz az elemi népiskolában, Kováts József: Rendszeres földrajzi szemléltetés, — pm —: Modern földrajz és a nevelés, Hinel Károly: Egy földrajzi egység feldolgozása a népiskola IV. osztályában.* — Különös gond és felelősség nehezedik a földrajztanásra, kinek a kezében olyan eszközök vannak, melyekkel a hazafias és általános emberi nevelés ügyében igen sokat tehet; e hivatás teljesítése megbecsülhetetlen szolgálat, viszont e lehetőségeket elherdálni végzetes bűn, melyet gyermekeink ellen teszünk. Ezért üdvözljük örömmel e hasáboakat, mert alkalmat adnak az elvek és nézetek tisztázására, a sikeres eljárások közzétételére. E cikkeken megnyilatkozik az időszerű elvek józan kritikával való alkalmazása. Néhány értékes gondolat azt a benyomást kelti, hogy a gyermeket ma már valamennyien élő, lelkes, tevékeny egyéniségnek tekintjük, nem pedig üres skatulyának, melybe mindent belezsúfolhatunk. Nekünk pedagógusoknak és a hazának a gyermek előbbvaló, mint maga a tárgy; a mi kezünkben a tárgy a jövő generációt, azon keresztül hazánk szebb jövőjét munkálja. Kívánjuk, hogy a „Földrajzi Szeminárium“ e szent ügynek sokáig és eredményesen szolgálhasson. (—kk—)

Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok, 3. szám. *Dr. Zechmeister László* a középiskolai kémia-tanítás néhány kérdéséről ír. A tanulók kísérleteit lehetségesnek tartja, mert kevés anyagi áldozattal megvalósíthatók, de szükségesnek is a jobb eredmény céljából. A nagy felfedezőket ajánlatos emberi mivoltukban is pár szóval megvilágítani. A demonstráló kísérletek jobb hatást és nagyobb meggyőző erőt nyerne, ha a tanár kivitelükhöz a tanulók segítségét igénybe veszi. A nem sikerült kísérleteket nyugodtan kell fogadni, s következő alkalommal helyesen bemutatva, megismertetni a hibaforrásokat. Így ezek pedagógiai előnyét fogjuk kidomborítani. *Péchy Aladár* a szabadesés tárgyalásához fűz megjegyzéseket (középiskola, felső fok). *V. Fraknóy József* a fizikatanításban felhasználható analógiákról és modellkísérletekről szóló előadásának vázlatát közli. (Lejtő és szabadesés, hullámgépek, elektromos kapacitás, elektromos áramlás, készülékmodellek, billenő rezgések, állóhullámok és rezonancia-jelenség, elektroncső-modell, gázok kinetikus elmélete.) *Dr. Cavalloni Ferenc* a csillagászatnak a középiskolában játszott hamupipőke-szerepére mutat, s a javítás módjára ad tanácsokat. *Dr. Csada Imre* egyszerű, ügyes áramfordítót ismertet tanulókísérletek részére. *Loczka Alajos* folytatja (A kémia tanításának története), *Renner János* pedig befejezi cikksorozatát (elektronoptika, elektronmikroszkóp).

Az **Iskola és Egészség** 1935/36. évi júniusi száma megállapítja, hogy a

gyermeklélektan területe kapcsolja össze a pedagógust és orvost. A folyóiratnak ez a száma minden cikkében a gyermeklélektan fontos és változatos problémáit tárja elénk. *Dr. Molnár Imre* rámutat arra, hogy a gyermek pszichológiai habitusának ismerete miként segíti, illetve irányíthatja a tanár munkáját a középiskolában. *Dr. Olasz Péter* a tanulók lelki bizalmasa, segítője és gyógyítója, az iskolapszichológus kérdését ismerteti, s megállapítja, hogy erre az intézményre nagy szükség van, de szerepét az iskola valamely tanára a tanuló és tanár közötti ezt a munkát zavaró kapcsolat miatt nem töltheti be kifogástalanul. *Dénes Magda* a hat éven aluli gyermekek pszichológiai vizsgálatának főbb vonalait ismerteti a Bühler—Hetzer-féle fejlődési tesztek alapján. E vizsgálatok a beiskoláztatás nehéz kérdéseinek szempontjából fontosak. *Barcza Erica* a nehezen nevelhető gyermekek problémájával és az ilyen gyermekek típusaival ismerteti meg. *Hajós Elemér* a Nevelési Tanácsadó intézet (alakult 1929—30-ban) működését ismerteti. *Dr. Kovács Ilona* a járványos agyvelőgyulladás után bekövetkező jellemváltozásokkal foglalkozik. *Dr. S. Lóránd Blanka* cikke: Lappangva fejlődő emebaj két esete középiskolás lányoknál, *Dr. Zsindely Sándor* a magyar iskolaügy történelmi emlékeit ismerteti. *Dr. Zemplényi Imre* az iskolaegészségügyi szolgálat megszervezésének és kötelezővé tételének szükségességéről és módjairól ír. *Dr. Huzella Lajos* szükségesnek véli, hogy a tanuló egészségügyi adatai értesítőjében feljegyeztesse nek. *Dr. Plenczner Sándor* a fiatalok várnyomási viszonyait, a rendelkezéseknek a gyermek sportolását és általában nagyobb fizikai megterhelését tiltó körülményeit ismerteti.

A kitűnő folyóirat minden cikke számot tarthat a tanárság legnagyobb érdeklődésére.

A Jövő Utján március—áprilisi száma a gyermek és a technika, a gépek közötti viszony vizsgálatának szentelte lapjait. Erre vonatkozó cikkei: *Varasányi Géza*: Ne bántsuk a fiainkat (a technika a gyermek eleme lett); *dr. Balló Rudolf*: Iskola és technika; *Rátkay Leonóra*: A rádió és grammfon zenei nevelő hatása; *Palotai Boris*: Helyszíni közvetítés Cipőországából; *Rónaszéki Nándor*: Film ABC (a betűk ismertetése hangosfilm segítségével); *B. Okolicsányi Éva*: Egy gyermek technikai érdeklődése; *Ferenczy Sarolta*: A kis ezermester; *Zsolnai Béla*: A szlovenszki magyar nyelvű iskolarádió.

Matzkó Gyula.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Leipzig, 1936. 2—3. számában megjelent cikkek közül a következők érdekelhetik közelebről a pedagógusokat: *Bracken Helmut*: „Verbundenheit und Ordnung im Binnenleben von Zwillingspaaren.“ (65—80. l.), és *Rombach Josef*: „Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen.“ (81—89. l.).

Bracken empirikus módszerrel teszi kutatás tárgyává az ikrek sajátos életét jellemző összetartozást és rendezettséget. Az *összetartozás* fogalma alatt a partnerek viselkedésmódjának a párösszetartozás által való kormányzását érti. Kutatta, vajjon a külső körülmények hogyan szabályozzák az ikrek belső lelki összetartozását. Rámutat arra, hogy az ikrek munkaközben való különválasztása a teljesítményeket erősen befolyásolják. — Az ikrek családi hely-

zete a belső összetartozást módosítja, pl. egy harmadik idősebb testvérnek az ikrekkel szemben tanúsított ellenkezése az összetartozás érzését fokozza, vagy pl. ha az ikrek egyetlen gyermekek, akkor a szülői szeretet megoszlik, ami az összetartozást csökkenti, ellenkező esetben az összetartozás növekszik. — Bracken vizsgálataiban arra is felvilágosítást keres, vajjon az összetartozást az ikrek hogyan élik át? Pl. az együttérzés milyen foka tapasztalható az egy-
 petéjű és kétpetéjű ikreknél. Az együttérzés, részvét, különösen az egy-
 petéjű ikreknél nagymértékben fokozza az összetartozást. B. ebből egy mesz-
 szebbmenő következtetést is levon, szerinte az egypetéjű ikreknél tapasztalható
 erős összetartozás bizonyítja azt, hogy közös konstitúcióval rendelkező embe-
 reknel az együttérzés hamarabb létrejön, mint különböző örökletes alappal
 bíró egyéneknel. — A rendezettség jelenségén B. az ikrek páros életében ta-
 tapasztalható külső rendezettséget érti. Vizsgálatai során kiderült, hogy ál-
 landó vezető nincs, hanem a vezetést majd az egyik, majd a másik fél veszi
 át. — A külső képviselő, vagyis a másokkal szembeni viselkedésmód sza-
 bályozása már erősebben az egyik fél kezében állandósul. — Ezzel szemben a
 másik fél az ikerpár lelkiismeretének képviselője. A kísérletek eredményeké-
 pen kimondja, hogy annál az ikerpárnál, mely határozott rendezettséget mu-
 tat, az összetartozás is jelentékenyebb. Végül rámutat arra, hogy a szociál-
 pszichológia ezen eredményei mekkora jelentőséggel bírnak a pedagógiában
 is. Ismeretes, hogy az ikrek nevelése a pedagógusok számára nem épen
 könnyű feladat. A helyes nevelői ráhatás csak az ikrek sajátos lelkialkatának
 ismeretével és figyelembevételével érhető el.

Rombach tanulmányában az analitikus olvasásra vonatkozó kísérleteiről
 számol be. Abból a kérdésből indul ki, hogyan is történik az analitikus ol-
 vasás. Szerinte az analitikus olvasástanulásnál mindig két tényező működik
 közre: az alaklátás és alaktagolás, egyrészt az egyes szemléleti alakok kép-
 ződése, másrészt az alakok széttördelése és tagolása. R. kísérleteivel azt
 akarja igazolni, hogy az alakszerű felfogás a gyermek teljesítőképességét
 nem múlja felül. Eredményében megállapítja, hogy a gyermek a szóképeket
 valóban alakszerűen fogja fel. A különböző strukturájú szóalakok felfogása
 nem nehezebb, mint maguknak a betűknek felfogása. A szóképek megraga-
 dása és a velük való spontán munka az ismert alaktörvényeket követi: pl.
 a szóalakok egész tulajdonságai (hosszúság, rövidség) jelentékeny szerepet ját-
 szanak, — a belső tagolás a kontúrok tagolása után következik stb. — Ta-
 nulmányának nagyobb érdekességet kölcsönöz, hogy a látási szóképekre vo-
 natkozó kísérleteit összekapcsolja a hallási szóképek vizsgálatával, ameny-
 nyiben a látottak térbeli tagolása kikényszeríti a szókép beszédben való tago-
 lását. Az akusztikai szókép analízise hasonló törvényeket követ, mint az op-
 tikai. Pl. itt is a szókép kezdete és vége hamarabb tisztul, míg a szó közepo
 tovább diffúz marad.

Békési Gizella.

A Pädagogischer Führer f. évi 3—5. számának jelentősebb közleményei a
 következők:

3. szám: *H. Winkelhöfer: Az osztrák művelődés területe c. értekezésében*

éles logikával és finom nevelői érzéssel teszi bírálat tárgyává a korunk homlokterén álló pedagógiai áramlatokat, majd megállapítja az osztrák iskola konkrét művelődési célját: az osztrák iskola feladata — az egyház, nép, állam, rendiség és az emberiség eleven gyökeréhez tapadva — az értékekkel telített személyiség kialakítása, amely vallás-erkölcsi, hazafias és szociális módon érez, gondolkodik és cselekszik. Ennek a feladatnak megvalósítására oly tanítók-tanárok kellenek, akik személyi értékkel, hivatásérzéssel, osztrák érzülettel és keresztény lelkiülettel rendelkeznek.

4. szám: *Th. Reitters: Az 1935. évi középiskolai tanterv és az élő idegen nyelvek* c. cikkében összehasonlítja a régi és az új középiskola idegen nyelvtanításí rendjét. Az angol és francia mellett az olasz is helyet kapott; ami az Olaszországgal megkötött kulturális egyezmény nyomán. A gimnáziumba bevezettek egy élő idegen nyelvet. Az élő idegen nyelv tanítása az I. osztályban kezdődik. A gimnáziumban egy, a többi középiskola-típusban két élő idegen nyelv szerepel. Az I. osztályban a francia, vagy olasz a kezdő nyelv, a III. osztálytól kezdve szerepel általánosan az angol. Az élő idegen nyelvek óraszámja a nyolcosztályos középiskolában 140-ről 175-re emelkedett. A heti összes óraszám és a tanítás kezdetének táblázatos áttekintése a következő:

	I. oszt.	III. oszt.	V. oszt.
gimnázium	latin	görög	angol, francia v. olasz (10)
redgimnázium	latin	angol (23)	francia v. olasz (14)
reáliskola	francia v. olasz (27)	—	angol (13)
liceum	francia v. olasz (28)	latin	angol (15)
felső leányiskola	francia v. olasz (27)	angol (18)	angol (18)

A tanítás célja minden idegen nyelvben azonos: a szóbeli kifejezőképesség és az idegen szellembe való behatolás olvasmányok alapján; az esztétikai-irodalmi szempontok háttérbe szorulnak; a művelődésrajz nagy szerephez jut. Mint minden tantárgynak, úgy az idegen nyelveknek is a hazafias nevelés szolgálatában kell állniok. Az idegen nép története, földrajza, irodalma kapcsolatba jut a hazafias és állampolgári neveléssel.

A. *Legrün: „Írás“ a polgári iskola tantervében* címmel értekezik. A szabdkézi rajz és szépírás egy tantárgyként szerepel a tantervben és heti óraszámja 3, 3, 2, 2=10. Az I–II. osztályban heti 1–1 óra szépírássra fordítandó. Nagyon kíváncsok, hogy a rajz és a szépírás egy kézben legyen. Az írás-nevelésre nagy gondot kell fordítani, és ebben a munkában egyforma mértékben kell az összes tanároknak közreműködniök. A jó kézírásra való szoktatás a gyakorlati életre készíti elő a tanulókat. A tanításnál figyelemmel kell lenni a tanuló egyéniségére. A cél: pontos, könnyen olvasható és tetszetős kézírás elsajátítása, továbbá a díszírás tudatos alkalmazására való képesség megszerzése. A díszírás a III–IV. osztály rajzanyagába van beillesztve.

F. *Koschabek egy természettudományi munkaórát közöl.*

A tanítás anyaga: a tojásfehérje, kémiai összetétele, tulajdonságai és alkalmazása.

Egy munkacsoport felszerelése: 6 próbacső a következő tartalommal: 1 cm-nyi tömény tojásfehérje, 6 cm-nyi vízzel hígított tojásfehérje, 2 cm-nyi hígított sósav, 1 cm-nyi rézgálic, 1 cm-nyi szpiritusz, 1 cm-nyi tanninoldat, 1

üres próbacső, 2 csésze, 1 spirituszégő, 1 próbacső-tartó, 1 érme (pénz), 1 üvegrudacska, 1 kémiai hőmérő, 1 papírlap, 1 félig főtt tojás, gyújtó.

Mit látunk a félig főtt tojáson? Héj, hártya, fehérje és sárgája.

Miből áll a tojás héja? 1. A csészébe tojáshéjat teszünk és hozzáöntünk néhány csepp sósavat. 2. A héj pezseg; szénsav száll el. 3. Egy másik csészébe spirituszt öntünk, 1 cm-nyi sósavat a próbacsőben hevítünk. 4. láng színtelen. 5. A héj maradékát a csészébe tesszük. 6. A láng narancsszínű lesz; kalcium. *A kísérlet eredménye: a tojáshéj szénsavas mész.*

Miből áll a tojás sárgája? 1. A sárgáját szétnyomjuk egy papírlapon. 2. Zsírfolt keletkezik. *Eredmény: A sárgája kénen kívül sok zsírt tartalmaz.*

Milyen a tojásfehérje vegyi összetétele? 1. Tömény fehérjét melegítünk. 2. Megkeményedik, megalvad. 3. Megfeketedik: szénanyag. 4. A próbacső belső falán vízpára csapódik le: hidrogén, oxigén. 5. Az elszálló gőzök sósavval együtt fehér ködöt alkotnak: ammóniák-hidrogén, nitrogén. 6. Az ezüstérmét megfeketíti: kén. *Eredmény: a tojásfehérje vegyi összetétele: C,H,O,N,S=fehérjeanyagok.*

Összefoglalás.

Mit kell a tojásfehérjéről és alkalmazásáról tudni? 1. Az üres próbacsőbe teszünk 3 cm-nyi hígított tojásfehérjét és hevítjük. 2. A belemártott hőmérőről leolvassuk, milyen hőfokon alvad meg. 3. 60–70 fok között fehér pelyhek válnak ki. 4. A pelyhek alvadt fehérjék, a vízben nem oldódnak. *Eredmény: a tojásfehérje melegítésre megalvad; más fehérjékkel ez nem történik meg.* E kísérlet alapján kimutatható a vizelet fehérjetartalma (vesebaj).

Ha alkoholt, rézgálicot és csersavat hígított fehérjével próbacsőben jól összerázunk, mit észlelünk? 1. Az alkohol megalvasztja a fehérjét. 2. A fehérje fémmel oldhatatlan vegyületeket alkot. 3. A fehérje és csersav oldhatatlan vegyületeket alkot. Megállapítandó mind a három eset gyakorlati alkalmazása.

5. szám: *A. Zündel: Az új történettanítás* címmel ismerteti a f. évi március 23-tól 27-ig lezajlott bécsi történettudományi hetet. A történettanítás szaktudományi alapjait neves történettudósok ismertették, még pedig a következőkben: *O. Menghin: Ausztria őstörténete; R. Egger: Az osztrák föld története Kr. u. 600-ig; H. Hirsch: Ausztria a középkori történelemben; H. R. Srbik: Ausztria a német történelemben; K. Hautsch: Az osztrák állameszme; L. Adamovich: Ausztria rendi alkotmánya.* A történettanítás szakpedagógiai és módszertani kérdéseiről a következő előadások hangzottak el: *H. Montzka: A történettanítás nevelési és művelődési feladatai; J. Hendrych: Történettanítás az alsó tagozatban; W. Illing: Történettanítás a felső tagozatban; A. Hinner: Szemléletes történettanítás.* Az osztrák történettanítás a jellemnevelés és az állampolgári nevelés szolgálatában áll; érezteti az osztrák múlt nagyságát és Ausztria jövőendő hivatását.

J. Kotschy: Tanulmányi kirándulások a polgári iskolában c. dolgozatában igen értékes, részletes tanmenetet ad az összes tantárgyakkal kapcsolatos tanulmányi kirándulásokról. Követésre méltó példa.

M. Maierbrugger: Gyakorlati számolás a vidéki iskolákban c. cikkében hangsúlyozza a számtanításnak a gyakorlati élettel való szoros összekapcsolását. Ennek szükségességét néhány példával szemlélteti. A tanítás alapja

nem a tankönyv, hanem a lakóhely élete, gazdasági viszonyai. A tankönyv példái gyakran nélkülözik a gyakorlati alapot. Pl. valaki fizet 200 S bérösszeget, amit 250 S-re emelnek; hány %-kal emelkedett a bérösszeg? Vagy: 40 kg gabonában van 18 kg árpa; hány % ez? Ilyen és ezekhez hasonló példák holt számokat tartalmaznak. Minden példának reálisnak kell lennie, mert különben a számtantanítás az emlékezet játékában merül ki. A gazda termelési költség- és jövedelemszámítása álljon a tanítás középpontjában.

Szántó Lőrinc.

A „Psychologie et la Vie” 1936. áprilisi számában az *érzelmeik nevelésének* fontosságáról olvasunk több szerző tollából lélektani fejtegetéseket. A cikkek általában az érzelmeik korszerű pszichológiáját adják s rámutatnak arra a szerepre, melyet az érzelmeik, mint a cselekvések rúgói, s a tendenciák, ösztönök és törekvések kiváltói játszanak az ember életében: önmagukban közbűös lelki folyamatok ugyan, de megvannak jó hatásaik és veszélyeik. Az érzelmeik a legmegbízhatóbb *jelzői* igazi személyiségünknek, egyéni ízlésünknek, szükségleteinknek, érdeklődéseinknek; az érzelmeik jelentősége azonban nem merül ki ebben a jellemző erőben. Az érzelmeik a személyiség lelki tisztulását” is jelentik (Aristoteles): „*biztonsági szelepek*”, melyeken keresztül a rendezetlen lelki energia eltávozik s a lélek egyensúlya így helyreáll. Az érzelmeiknek *alkotó ereje* különösen a művészek, írók vallomásaiból derül ki e füzetben. Az érzelmeik *veszélyessége* a bennük rejlő izgalmi és primitív állapot kiszámíthatatlanságában, a fenyegető túlzott cselekvésekre ragadtatásunkban áll. (Az egész füzetben átvonul a túlzott érzelmességű típusnak, a hipermotivitás francia elméletének hangsúlyozása). A túlságos érzelmesség hátrányai: pazarolja a személyiség benső egyensúlyát, szubjektívvá teszi ítéleteiben, vagy gyávává, büszkévé, haragossá stb. — Kérdés, hogyan lehet az érzelmességet nevelni? Felelet: az érzelmesség alaptulajdonságai velünk születtek, teljesen ki nem írhatók, legfeljebb mérsékelhetők. Már Descartes rámutatott: az érzelmeik nevelésének lehető eszközeire: a bölcs meggondolás, a helyzetnek nyugodt elemzése, elmélkedés elkövetett tetteinken, a szilárd akarat. Ezekhez járul még a szuggesztív és autósuggesztív s az az elv, hogy inkább meg kell előzni a bajokat, mint utólagos gyógyításukra szorítkozni. Ebben az okos nevelés sokat tehet, ha egyénhez simuló módszerével egyensúlyt törekszik teremteni a szükségletek, vágyak, irányok és önkontroll között. Az egyik cikk, mely a „közérzékről, mint az érzelmes mozgásosság alapjáról” szól, a józan nevelés és önnevelés egyik alaptelvékenységét mutatja be; a táplálkozásnak szabályozását, ami erősen kihat érzelmi világunkra. Egy másik értekezésben útmutatásokat nyerünk arra, hogyan elemezzük a nevelendő személyiséget, hogy érzelmeire hatni tudjunk: az emberben van egy legfelső érzelmi réteg, ez az anyagi érdekek rétege; ez alatt foglal helyet a személyes és társas érzelmeik rétege, az egoizmus, altruizmus s a közbeeső érzelmeik; majd pedig a legbensőbb rész következik, az eszményi sík, melyek az erkölcsi, vallási, tiszta értelmi, vagy esztétikai érzelmeiket foglalja magában. Az érzelmeikre való hatás természetesen egyénenként más és más, aszerint, hogy melyik érzelmi rétegre lehet könnyebben hatást gyakorolni. Persze, ez a diagnózis nem könnyű, mert az érzelmesség megnyilatkozásai rejtettek és talányszerűek. De:

törekedve a rendszeres megfigyelésre, megállapíthatjuk az egyes személyiségek igazi érzelmi rúgóit. A felszínesekre főként az anyagi érdekek útján lehet hatni; az emberek többségére a középső rétegből eredő indítékok bírnak mozgató erővel; az ideálisabb embereket pedig a legmagasabb rendű motívumok vezetik. „Mondd meg, mit szeretsz, s megmondom ki vagy“, mondja szent Ágoston.

Várkonyi Hildebrand dr.

Der Deutsche Volkserzieher. A folyó évfolyam 6. számában *Hubert Breuer ír a beszédéről való nevelésről* az első iskolaévben. Ezt nehezebb feladatnak tartják, mint amilyen valóban. Tény, hogy a falun nehezebb probléma, mint a városban. De a gyermek már az iskolaköteles kor előtt is ki tudja fejteni gondolatait, sőt nem egyszer igen élénken. Hogyha ez a beszédképesség az iskolában elhallgat, ott az iskola a hibás. Persze, ott a tanító módszeres munkát végez: előmond, ezt ismételteti, karban beszéltet, összefoglal, stb., szóval előírt beszédet gyakorol, s a gyermek számára kívülről rakja össze. Csak hogy a beszéd élő valami, az ember belsejéből tör elő, s csak akkor születik meg, ha van mit mondania. Ha tehát az iskolában beszéltetni akarunk, akkor beszédalkalmakat kell teremtenünk; a gyermekek mondják el élményeiket, megfigyeléseiket. Csak tegyük fel a kérdést: „Kinek van elmondani valója?“ Előbb csak a bátrabbak jelentkeznek, de hamar megukkal ragadják a gyöngébbeket is. A gyermeknek akkora a fentáziája, hogy még élettelen tárgyakat is meg elevenít. A falusi gyereket kissé ösztökélni kell a beszédre, mert a falusi élet hallgatag, s a gyermeket is korán állítja a munkába. A tanulásra kevesebb idő jut, tehát jól ki kell használni. Mindenekelőtt érdeklődést kell kelteni és elevenné kell tenni az elmondani valókat.

A 7. számban tanulságos cikket olvashatunk *Heinrich Scharrelmann* tollából: „Szüksége van-e a német nemzeti szocialista iskolának tanítási eljárásra“ cím alatt. A nagy átalakulás óta Németországban a pedagógia terén a fiatalságé a szó. Ez sajnálatos jelenség, mert a jövő nagy feladatainak megoldása nevelési képességen múlik, ezzel pedig az ifjúság nem rendelkezhetik, mert nincsen tapasztalata. A fiatalos idealizmus képesség-híján többet árt, mint használ. 1933. óta nagy irodalom fejlődött ki az új tanítási célok kitűzése körül; de senki sem mert az első lépésnél tovább menni. Pedig az új célok felé új utak szükségesegek, de ki mutassa mag- azokat? Itt nem használ a sok szavazás; a Führer „jellemiskoláját“ egy új tanítási eljárásnak kell megvalósítania. Történeti szempontból nézve a dolgot: a háború előtti tanulóiskola az értelmet és az emlékezetet képezte ki, a munkaiskola az együttérzést és a képzeletet ápolta; a Führer jellemiskolája pedig elsősorban az akaratot kívánja képezni, de nem szándéka nélkülözni az előbbi két eljárást sem. A nemzeti szocializmus egy új világszemlélet, melyet már korán kell a gyermekben felkelteni; ez azonban a legnehezebb nevelői feladattal határos, és teljes tudást, teljes odaadást követel. Már a munkaiskola hívei is rámutattak arra az előnyre, melyet a szabad oktatóbeszélgetés magában rejt. De ennek törvényei még kevéssé ismertek; itt még nagy munka vár reánk. A lényeg az, hogy a gyermeki szíveket nem nagy hangzatokkal, hanem csak ko-

moly, lelkes munkával lehet megragadni. A nemzeti szocializmust át kell élni s nem agyonbeszélni. A gyermekek bizalmát meg kell nyerni, s lelküket gondozás alá kell venni, de nem az osztályt tömegesen, hanem minden egyes gyermekét külön-külön. Ki kell csalogatni a gyermekből a hamis nézeteket, s azokat helyes irányba kell terelni. Nem kell ám azt gondolni, hogy az hamar megy; a hamis felfogás csak lassan tűnedezik és még soká kell elleno harcolnunk. A tanítónak a munkája itt az, hogy felrázza a közönyöseket, érdeklődést keltsen; a túlhangosakat mérsékletre kell inteni, s a félénkeket bátorítani. Ilyennek kell lennie a léleggondozásnak. De ez csak az eleje; ki segít itt tovább?

Ugyancsak a 7. számban olvassuk *A. Mertens* cikkét arról, hogy a **kultúrtechnikai ismeretek megszerzésének van-e nevelő értéke**. Ezek a kultúrtechnikai ismeretek az emberi érintkezés technikai elemei: a beszéd, az olvasás, írás és a számolás. Van-e ezeknek a jellemképzés szempontjából értékük? Határozott igennel kell rá felelnünk. Valamikor ezek képezték a porosz elemi oktatás egyedüli célját és tartalmát, hogy a nép tudatlanságát megszüntesse. Hogyan virágozhatott volna fel ezek nélkül az ipar, a kereskedelem, a gazdasági élet és a gyarmatosítás? Hogyan érhetne volna meg a nép vezetőinek nagy célkitűzéseit ezek ismerete nélkül? Ez az iskola — bár akkoriban nem tulajdonítottak neki jellemképző hatást, — az egész nép iskolája lett, s az iskolában megszerzett kultúrtechnikai elemek mesteri bírása emelte a német népe a tudománynak és a technikai tudásnak mai magasságtárára. A porosz szellem ugyanilyen mesteri fokot ért el a katonai nevelés terén is; ez volt a drill. Ma magától értetődőnek vesszük a kultúrelemek kötelező elsajátítását, sőt le is kicsinyeljük azokat, úgy, hogy eddig nem is került szóba nevelő értékük. Nézzük pl. a beszédre való oktatást, mely szintén ezekhez az elemi ismeretekhez tartozik. Ha elhanyagoljuk, óriási kárt okozhatunk vele a nyelvnek. Az iskolába lépő gyermek itt nem játékot vár, hanem munkát; azt akarja, hogy a munkáját komolyan vegyék. Ezt a munkát számára pedig a technikai elemek elsajátítása nyitja meg. Itt mutatkozik meg a tanító szelleme és lelkiismeretessége, ahogy ezeket közvetíti. Legyen annak tudatában, hogy ez a munka nem részletcél, hanem az egész népközösségnek való szolgálat-s becsület kérdése. Az olvasás a beszédnek egy válfaja, s ezt is gyakorolni kell, akárcsak a beszédet, tehát szintén nevelőhatású, mert a közösségnek teszünk vele szolgálatot. Az írástanulásnak különleges jelentőségét ad az a tudat, hogy a németiségnek saját külön írása van, tehát szintén jellemképző hatása.

A 8. füzetben az iskolai tornáról kapunk igen értékes útmutatást *Wilhelm Feischertől*. A növésben levő gyermek nagy benső ingert érez a mozgásra, s így mozgási alkalmakra van szüksége. A kisgyermeknek még nincsenek tornaórák, hanem a tanító akkor tornásztat, amikor a gyermekek ráéreznek. A legjobb tornahely a gyepl. Flú és leány ezen a fejlődési fokon nyugodtan együtt tornászhatnak jó szellős ruhában és mezítláb, hogy a lábholtozat erősödjék. Nagy figyelmet igényel a gerincoszlop és a hátizomzat is. A tanítónak ismernie kell a gyermek biológiai fejlődését, mozgásszükségletét és találékonynak kell lennie a mozgásalkalmak megteremtésében is. Kezdetben a torna csak játékszerű, de ebben is legyen célratörékvés és helyes

egymásután. A gyakorlás anyagát a gyermek életszükséglete szolgáltatja és alapformái a futás, ugrás, egyensúlyozás, mászás, lendülés, hordozás, dobás, húzás, tolás és különféle talajmozgások. Ezek az alapformák nagyon sokoldalú kölcsönhatásban egészítik ki egymást. A legszükségesebb tornaszerek, melyek könnyen megszerezhetők: a lebegőfa, hordozható szekrények, lendítő- és mászókötel, fatörzsek, kövek, homokzsákok és labdák. A mozgást nyugvópontok szakítják meg; fegyelem és rend gyakorlandó. Az alapmozgások az első órától kezdve folytonos gyakorlásban fokozatos egymásutánban fejlődnek szabadgyakorlatokká, rendgyakorlatokká, majd az ifjúkorban munkaszolgálatná, míg végül katonai gyakorlatokká nem válnak. Bár az alsó fokon nincs tanterv, mégis jó egy bizonyos irányító kerethez alkalmazkodni, csak kötött és ismétlődő sémától tartózkodjunk. Adjunk néha a gyermekeknek szabadságot, hogy maguk is találjanak ki mozgásokat. Az órát kezdjük bemelegítő gyakorlatokkal: 1. Füttyszóra szétszaladnak, másik füttyre megállnak, harmadikra visszajönnek, majd letérdelnek, leülnek, lefeküsznek, négykézláb járnak, stb. 2. A gyermekek járnak, gyorsan, lassan, lármásan, halkán, mint repülőgépek, vagy mint galambok. 3. Szétszaladnak, felmásznak valami fára, s adott jelre visszajönnek. 4. Nagy utazást rendeznek: kézenfogva keresztül-kasul vándorolnak minden akadályon át, mint az óriáskígyó s koronkint nagyot kiáltanak. Célszerűek még: futás kutyamódra, gólyalépegetés, teveszaladás, nyúlugrás, kenguru ugrás, medvejárás. Utánzó mozgások: a köszörűs, a cipész, a favágó, kaszás. Közbe élénkítjük a dolgot mozgástörténet rendezésével. A tanító, vagy egy gyermek történetet mesél, melyet a gyermek-sereg megfelelő mozgásokkal kísér. Pl. egy vándorlás története: felkelés, mosdás, felöltözködés, reggelizés, masírozás, éneklés, hegymászás, árokátugratás, almaszedés a fáról, beteg pajtás hordozása, utazás haza vasúton. Kedves mozgások a tréfás taglejtések megfelelő arcintorgatással, pl. a pojáca ugrál, a bolha ugrik, a medve ijesztget, stb. Céltudatos munkamozgások a következők: a gummiember ugrás, merev lábtartás mellett érintsük kezünkkel a földet, evezzünk, fogjunk legyet, stb. Ezeket váltakozva kell gyakorolni. A legfontosabb szerep a futásnak jut, amit ugrálással váltogatunk. A lebegőfán és a létrán is sokféle mozgás lehetséges: járás, taligázás, négykézlábjárás, áthúzás stb. Labdajátékok: gurítás, dobás, célbadobás. Ellentállási mozgásgyakorlatok lehetnek húzó és toló mozgások. Igen kedvelt mozgások a talajon való hempergés, rugdalóddzás stb. s jók a négykézlábon való mozgásgyakorlatok, pl. híd alatt átvonulás. Mindezen mozgásokban céltudatosság és helyes egymásután jusson érvényre. A gyermekek megnyugtatósa céljából az órát játékkal végezzük be. Ilyen pl. a macska-egérjáték. Jó, ha a játék énekkel van összekötve.

A 9. számban végül nagyon megszívlelendő fejtegetést ír „A munka szépsége az oktatásban” címmel Max Zummach. A munka szépsége is nevelés kérdése. Hiába, van egy munkautem szépen berendezve, ha a munkásságnak nincs iránta érzéke, s idővel elhanyagolja munkahelyét. Ezt az érzéket a munkahely szépsége iránt már az iskolában kell felkelteni és kifejleszteni. Évéggett adjunk a gyermekeknek leírásokat különböző munkahelyekről. Megfelelő moziképek igen jó segítséget nyújthatnak e téren. Kellő előkészület után 13 éves

gyermekek dolgozatot írtak a munkahely szépségéről, s két ellentétes üzem szembehelyezésével pompásan kidomborították a piszkos, elhanyagolt munkahely örömtelen sivár életét a tiszta, szép, célszerűen berendezett munkahely barátságos és boldog képével. Itt rend és célszerűség, ott rendtelenség és sok veszély környezi a munkást. Itt egészséges pihenő és étkező helyek várják a fáradt munkást, ott egészségtelen berendezés és semmi kényelem. Még azt is megfigyelték, hogy minő a ruha elhelyezése itt és ott, s van-e megfelelő hely a kerékpárok részére. A munkahelyet nagyon széppé tehetik kis ültetvények is. A dolgozatok igen jó megfigyelésről tettek tanúságot.

Jármai Vilmos.

H I R E K.

Dr. Montessori Mária, a világhírű pedagógus május havának harmadik hetében Budapesten tartózkodott, amely alkalommal a Dr. Balogh Mária és Burghard-Bélaváry Erzsébet által szervezett Montessori-tanfolyam hallgatóinak a vizsgáján jelent meg.

A Szegedi Pedagógusok Köre f. évi június hó 7-én tartott díszülésében **Dr. Kisparti János** szegedi tankerületi kir. főigazgatót és **Dr. Littke Aurélt**, az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola igazgatóját *tiszteleti tagjaiul* választotta.

Tabódy Idét, a cinkotai állami tanítónőképző-intézet nyugalomba vanult igazgatóját, a magyar nevelésügy kiváló egyéniségét, Cinkota nagyközség díszpolgárává választotta. Ő volt Magyarország első női díszpolgára.

A Földrajzi Közlemények folyóirat egy közel ötszáz oldalas ünnepi füzetet adott ki *Csolnoky Jenőnek*, a kiváló geográfusnak tiszteletére abból az alkalomból, hogy a világhírű tudós egyetemi tanárságának 30. évfordulóját ünnepelte.

A Magyar Pedagógiai Társaság május hó 16-iki ülésén **dr. Cser János** tanítóképző-intézeti tanárt, a Székesfővárosi Pedagógiai Intézet vezetőjét, **Havas István** székesfővárosi nyugalmazott polgári iskolai felügyelő-igazgatót, a Petőfi Társaság főtitkárát és **Dr. Staud János** gyakorló gimnáziumi igazgatót választotta meg az üresedésben lévő rendes tagsági helyekre, Az egyesület tiszteletbeli tagjai pedig **Dr. Ranschburg Pál** egyetemi tanár, a jeles gyermek-pszichológus és **Dr. Szendy Károly** Budapest székesfőváros polgármestere lettek.

Az Erdélyi Iskola legutóbb megjelent március—április havi száma igen tartalmas cikkben nyújt tömör összefoglalást: *A mai magyar írókról*, egyben *Erdély magyar szellemi életéről*. Az utóbbi cikkből megtudhatjuk, hogy az 1919—1934. terjedő másfél-tized alatt Erdélyben 4683 magyar könyv jelent meg

s hogy évente kb. 200 különféle magyar hirlap és folyóirat hirdeti az erdélyi magyar kultúra erejét és nagyságát.

A budapesti állami tanítóképző intézetben június 30.-tól július 4.-ig a magyar nyelvszakos tanárok részére tanfolyamot szerveztek. A tanfolyam munkaprogramjában a magyarnyelv tanításának módszertani problémái szerepelnek.

A Budapesti Középiskolai Tanári Kör április hó 27.-iki ülésén *Dr. Halász László* igazgató: *A pedagógiai kísérleti iskolákról* címen tartott a cselekedtető oktatás propagálását célzó igen értékes előadást, s javaslatot tett úgy a fiúk, mint a leányok részére létesítendő pedagógiai kísérleti iskolák felállítására. A felszólalások igazolják, hogy jeles férfiak is még most is mennyire idegenkednek ilyen intézmények elismerésétől, holott kétségtelen, hogy értékes pedagógiai és módszertani munkálkodás csak a gyermeklélektani és gyermektanulmányozási kutatás alapján lehetséges.

A budapesti állami ovónőképző-intézetben a háztartási gyakorlatok tényleges elvégzésére gyakorló konyhát létesítettek. Örömmel üdvözljük e fontos alkotást. Intézetünkben, a *gyakorló polgári leányiskolában* már hét év óta van gyakorlati háztartási konyha.

Romániában a középiskolákban a közoktatásügyi miniszter elrendelte a **60 perces órák megtartását**. A tanítás naponként átlag 6 órában történik, melyből délelőttre a szünetekkel együtt 4 óra 45 perc, a délutánra pedig 2 óra 10 perc jut. A lélektani törvényekkel ellentétben álló rendelet ellen az iskolák tanárai felfolyamodással éltek.

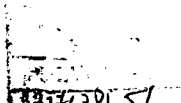
A győri királyi katolikus tanítóképző-intézetben az intézet pedagógiai tanárának buzgólkodása folytán gyermeklélektani-intézet van alakulóban.

A Szegedi Pedagógusok Körében április—június havában *Babnigg Béla* reálgimnáziumi tanár: *A matematikai oktatás reformtörekvései*, *Tunyog Csapó János* reálgimnáziumi igazgató: *Az ifjúsági kör, mint a jellemvonás eszköze*, a záró diszülésen pedig *dr. Boda István* egyetemi m. tanár, budapesti kereskedelmi akadémiai tanár: *Pedagógia és lélektan* címen tartottak előadást.



Lapunk jelen száma 96 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a M. kir. Póstatakarékpénztár 42019. számú csekkszámlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.



A

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Ábrahám Ambrus Andor**: Megnyitó beszéd.
2. **Dr. Várkonyi Hildebrand**: Nevelés és gyakorlati le-
lektan. (Negyedik közlemény) B) Fejlődési jellegzetes-
ségek.
3. **Dr. Tettamanti Béla**: Nemzetnevelés, mint a neve-
léstudomány magyar rendszere.
4. **Kratofil Dezső**: A cselekvő iskola néhány gyakorlati
problémája.
5. **Dr. Harsányi István**: A tanári tekintély kérdése.
6. **Bánhidi László**: A szülőföldismerettség jelentősége és
beillesztése a tanítás menetébe.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Szántó Lőrinc: A monda. **Kendoff Károly**: Néhány
szó a munkára indító földrajzi problémákról. **Kratofil**
Dezső: A gömb. **Matzkó Gyula**: A lejtő. **Fogassy**
Ödön: Virágtartó falikosár fémről. **Izsák Gyula Endre**:
Transzparenszek papírból.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK —
LAPSZEMLE — HIREK

V.
vf.

1935 — 36. tanév 1-2. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
gyakorló iskolájának tanári testülete.
Felelős szerkesztő: **Kratofil Dezső** igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

EGYETEMI KÖNYVTÁR
SZEGED
FOLYÓIRATOK
402712 VI 57

A

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Ötödik közlemény.) A pszihés nemi különbözőségek és az együttes nevelés.
2. **Szántó Lőrinc:** Helytörténet az iskolában.
3. **Hollóné Hatos Kornélia:** A női kézimunkatanítás és a tanárképzés.
4. **Császár Elek:** A rajzolás szerepe a történelemtanításban.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Kendoff Károly: Hazánk alaposabb megismerése földrajzi munkacsoportok kutatómunkáján keresztül. **K. Bedekovich Lajos:** Itália meghódítása. **Kratofil Dezső:** A gömb (II. rész.) **Jeges Sándor:** A munkáltató vegytan-tanításról. **Matzkó Gyula:** A légnymás. **Fogassy Ödön:** Gombolyító fából.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Baranyai Erzsébet dr., Baróti Dezső dr., Békési Gizella, Diósi Géza dr., Jármay Vilmos, Kratofil Dezső. Matzkó Gyula, Radnóti Hrabovszky Irén, Szenes Adolf, Várkonyi Hildebrand dr.

IV.
évf.

1935 — 36. tanév

3-4. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

A

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan (Hatodik közlemény.) A nevelő hatás lélektana. A tanítás.
2. **Dr. Tomori Viola:** A személyiségpedagógia egy újabb iránya.
3. **Jármai Vilmos:** A koncentráció a német nyelv tanításában.
4. **Szenes Adolf:** A könyvviteltan a polgári iskolában.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Kendoff Károly: A Kis-Alföld. **Jeges Sándor:** A munkáltató vegyantanításról. (II. rész.) **Matzkó Gyula:** A gömbtükrök. **Fogassy Ödön:** Szappantartó. (fa és fém-munka.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Baróti Dezső dr., Békési Gizella, Diósi Géza dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Várkonyi Hildebrand dr.

IV.
évf.

1935 — 36. tanév 5-6. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



A

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan (Hetedik közlemény.) Nevelőhatás. Példaadás és utánzás.
2. **Dr. Belohorszky Ferenc:** Középiskoláink feladatai a nemzetnevelésben.
3. **Dr. Házy Albert:** Irodalomtörténeti évszámok és események grafikus ábrázolása.
4. **Hollóné Hatos Kornélia:** A női kézimunkatanítás és a tanterv.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Szántó Lőrinc: A ba= be= és a ban= ben= rag használata.
Kendoff Károly: A Föld keringése a Nap körül. Év= szakok és égvövek keletkezése. **Jeges Sándor:** A mezei zsálya. **Kratofil Dezső:** Az állami egyenesadók. (I. rész.)
Matzkó Gyula: A telefon és a mikrofoni. **Fogassy Ödön:** Papírmetsző-kés készítése.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Baróti Dezső dr., Gyulai Ágost dr., Jármay Vilmos, Jeges Sándor, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Várkonyi Hildebrand dr.

IV.
évf.

1935 — 36. t a n é v 7-8. sz.

M e g j e l e n i k évenként 5 kettős számban.
 Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.
 Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
 Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
 Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan (Nyolcadik közlemény.) A Nevelőhatás lélektana. Feladat. Parancs és tilalom.
2. **Dr. Noszlopi László:** Nemzeti nevelés az iskolában.
3. **Dr. Házy Albert:** Irodalomtörténeti események grafikus ábrázolása. (Második közlemény)

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Kendoff Károly: Megfigyelések egy marosparti kiránduláson. **Jeges Sándor:** Illatos ibolya. **Szenes Adolf:** Üzleti események megbeszélése, A első feljegyzési könyv **Matzkó Gyula:** Szikratávíró. **Szántó Lőrinc:** Piac, vásár, tőzsde.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Baróti Dezső dr., Ifj. Bruckner Győző dr., Békési Gizella, Gyulai Ágost dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Tomori Viola. Várkonyi Hildebrand dr.

1935 — 36. tanév 9-10. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
gyakorló iskolájának tanári testülete.
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

